

Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Araştırmalar

Editörler

Prof. Dr. Mehmet Ulukan

Doç. Dr. Hasan Ulukan

Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Araştırmalar

Editörler

Prof. Dr. Mehmet Ulukan

Doç. Dr. Hasan Ulukan

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Prof. Dr. Mehmet Ulukan & Doç. Dr. Hasan Ulukan

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Haziran, 2025

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-6517-77-6

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

İçindekiler

BÖLÜM 1..... 5

Melike Günyüz'ün Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Unsurları ve Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi

Ayfer Öksüz & İlker Aydın

BÖLÜM 2..... 61

Değer Eğitiminde Tarihi Edebi Ürünlerin Önemi: Yaban Romanı Örneği

Abdullah Tanta

BÖLÜM 3..... 83

Öğretmen Eğitiminde Rekonstrüktif Vaka Analizi ile Profesyonel Yansıtıcı-Araştırmacı Kategorisinin İlişkilendirilmesi

Yeşim Kasap Cetingök

BÖLÜM 4.....105

Uzaktan Eğitim Sistemleri ile Kurumsal İç Eğitimlerin Yürütülmesi: Bilişim Tabanlı Yaklaşımlar

Ahmet Cançelik

BÖLÜM 5.....129

Coğrafya Eğitiminde Dijital Dönüşüm: Coğrafi Bilgi Ağı Perspektifiyle Bir Değerlendirme

Ramazan Çimen

BÖLÜM 6.....139

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Denetim

Hüsnü Ergün

BÖLÜM 7.....151

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ile Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki

Hatice Vatansever Bayraktar & Taner Fırat

BÖLÜM 8.....221

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Onur Selahattin Kalın & Serap Akbaba Dağ

BÖLÜM 9..... 239

**Yapay Zeka Destekli Kodlama Eğitiminde Ortaya Çıkan Pedagojik Zorluklar
ve Çözüm Önerileri**

Mehmet Can Şahin

BÖLÜM 10..... 263

**Formülsüz Fen Etkinlik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının
Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

Ceren Yıldırım & Murat Demirbaş

BÖLÜM 11..... 289

Dislali ve Özel Öğrenme Güçlüğü Bağlamında Eğitsel Müdahaleler

Murat Balcı & Nergis Ramo Akgün & Ersin Ateş

BÖLÜM 12..... 299

**Özel Gereksinimli Öğrencilerin Üniversite de Yaşadıkları Eğitsel ve
Mekansal Problemler**

Murat Balcı & Çisil Elif Altay

BÖLÜM 13..... 307

**Yetişkinlerde Yaşam Doyumu ve Mükemmeliyetçilik: Literatür Taramasına
Dayalı Bir İnceleme**

Ebrar Albayrak & Ali Fuat Yalçın

BÖLÜM 14..... 331

**Akademik Erteleme Davranışı: Kuramsal Temel, Belirleyici Faktörler ve
Müdahale Yöntemlerinin Analizi**

Beyza Bulut



Melike Günyüz’ün Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Unsurları ve Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi*

Ayfer Öksüz¹ & İlker Aydın²

* Bu makale birinci yazarın lisans üstü tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, Orcid: 0000-0002-3050-3544

² Prof. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-3369-7724

1. Giriş

Çocuk, özgün dünyasında hayaller kuran, sorgulayan ve çevresini anlamaya çalışan bir varlıktır. Bu arayış sürecinde doğduğu ilk günden itibaren karşı karşıya olduğu pek çok uyarıcıyla iç içedir. Bu uyarıcılardan bazıları, nitelikli çocuk edebiyatı eserleridir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun bu arayış-anlama sürecine önemli katkılarda bulunabilir.

Alan yazında birçok araştırmacı, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların hayatını şekillendiren en önemli faktörlerin başında geldiğine değinmiştir. Çocuklar, en değerli varlıklarımızdır. Hiçbir yatırım çocuklarımıza yapılan yatırımlar kadar kıymetli ve etkili değildir. Çocukların duygusal ve zihinsel gelişimine yönelik yapılan yatırımın değeri hiçbir şekilde maddi ölçülerle ifade edilemez. Bu gelişimde çocuk edebiyatının dünya genelinde kabul gören bir yeri ve önemi bulunmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2017). Çocukların hayal dünyalarına nasıl ve ne şekilde yaklaşılabileceğinin bilinmesi, çocuk edebiyatı ürünleri üretirken daha etkili ve doğru yaklaşımlar sergilenmesi konusunda yardımcı olur.

Sever'e (2017) göre "Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimine ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır." Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukluk çağındaki bireylerin hayallerine, duygularına, düşüncelerine ve isteklerine hitap eden ürünlerdir. Geniş bir bakış açısıyla çocuk edebiyatı ürünleri de sorgulayan tartışan, bilime, sanata saygı duyan, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla dengeli, duyarlı insanların yetişmesi için önemli bir işlevi yerine getirmelidir (Sever, 2015). Çocuk edebiyatının bu temel işlevleri yerine getirebilmesi için kitapların çocuğa göre olması gerekir. Daha açık bir söyleyişle, kitabın dış tasarımı, içerik bilgileri ve eğitsel iletilerinin çocuğun kendi gerçekliğine uygun olması; onun doğasıyla, ilgi ve gereksinimleriyle, dil ve anlam evreniyle ve bakış açısıyla örtüşmesi gerekir. Yine de çocuğun seviyesine uygun her kitabın, her çocuğa uygun olmayabileceği akılda tutulmalıdır (Çer, 2016). Çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatından ayrılarak kendine özgü özelliklere sahiptir. Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda çocuğun gelişim evreleri, ilgi alanları, istekleri, tutumları ve beklentileri gibi bir dizi etmenler karşımıza çıkar.

Oğuzkan'a (2013) göre "Çocuklar okumaya başladıktan ve bu konuda ilerlemeler gösterdikten sonra sürekli olarak edebiyat eserlerinden yararlanmak ihtiyacı duyarlar." Çocukların neden edebiyat eserlerine ihtiyaç duyduklarını ve edebiyat eserlerinin çocukların gelişimindeki rolünü Sever (2017), "Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir

sorumluluk üstlenmelidir” şeklinde açıklar. Toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler, genellikle kitap okuma alışkanlığı kazanmış kişilerdir. Bu alışkanlığının kazanılması, çocukluk döneminden itibaren erken yaşlarda çeşitli çocuk edebiyatı eserleriyle karşılaşılmasına bağlıdır (Gönen, Uygun, Erdoğan & Katrancı, 2012). Dilidüzgün de çocuk ve gençlik edebiyatının çocuk ve gençler üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeker. Çocuk ve gençlik edebiyatı, okuyuculara okuma alışkanlığı kazandırmaktan yazınsal farkındalık geliştirmeye ve kişisel kimliklerini oluşturmalarına kadar geniş bir etki yelpazesine sahiptir (Dilidüzgün, 2018).

0-6/8 yaş arası, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılır ve bu dönem, hızlı gelişimin yaşandığı bir zamandır. Bu süreçte, çocuk birçok beceri öğrenir ve bu beceriler, ileride edineceği bilgiler için temel oluşturur. Bu nedenle, yaşamın başlangıç yılları, çocuklar için son derece önemli bir süreçtir (Şahin, 2018: 339). Erken çocukluk dönemi, gelişimin hızlı olduğu ve geleceğin temelini oluşturan bireylerin hassas öğrenme mekanizmasına sahip olduğu bir dönem olarak adlandırılır. Bu nedenle çocuklar için yazılan eserlerin de titizlikle yazılması gerekir. Çocuklar için seçilen kitapların türü, içeriği, konusu, hedef kitleye hitap şekli, resimlemesi, renk kullanımı, boyutu, tasarımı gibi birçok yönüyle nitelikli olmaları gerektiği açıktır. Bu özelliklerin doğru bir biçimde sunulması, tüm çocuk kitapları için önemlidir. Genellikle çocuklarda ilgi ve merak uyandıran kitaplar, fiziksel özellikleri nedeniyle tercih edilir; içerik özellikleri ise sonradan devreye girer ve kitap, asıl etkisini o zaman gösterir. Kitabı oluşturan herhangi bir öğe, tek başına başarı getirmez. Ancak bu öğeler birbiriyle uyum içinde olduğunda bir bütünlük oluşturlar ve kitabı okumaya değer kılarlar.

2. Araştırmanın amacı

Melike Günyüz’ün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel unsurları ve eğitsel iletiler açısından incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Melike Günyüz’ün çocuk kitapları çocuk edebiyatının temel unsurlarından “dış yapı” ilkeleri bakımından nasıl bir görünüm sunmaktadır?
2. Melike Günyüz’ün çocuk kitapları çocuk edebiyatının temel unsurlarından “iç yapı” ilkelerini bakımından nasıl bir görünüm sunmaktadır?
3. Melike Günyüz’ün çocuk kitapları “dil ve anlatım” bakımından nasıl bir görünüm sunmaktadır?
4. Melike Günyüz’ün çocuk kitapları “eğitsel iletiler” bakımından nasıl bir görünüm sunmaktadır?

2. Araştırmanın önemi

Resimli çocuk kitapları, çocukların edebiyatla ilk tanışmalarını sağlar. Bu kitaplar, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına, iletişim becerilerini geliştirmelerine, estetik değerleri anlamalarına ve yaşama karşı deneyim edinmelerine ve ona uyum sağlamalarına yardımcı olur. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun hayatında üstlendiği temel sorumlulukları yerine getirmesinde büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler çerçevesinde ele alınması önemlidir. Çocuk edebiyatı alanında son dönemde önemli eserler ortaya koyan, kaleme aldığı çocuk kitapları birçok yabancı dile çevrilen Melike Günyüz'ün çocuk kitaplarının bu bağlamda incelenmesi, çocuk edebiyatımız açısından oldukça önemlidir. Melike Günyüz klasik halk edebiyatımıza ait ürünleri yeniden yorumlayarak günümüz dünyasının sorunlarına yönelik iletilerle zenginleştirmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi, belirli bir konu veya konular hakkında yazılı materyallerin detaylı bir şekilde araştırılması ve analiz edilmesi sürecini ifade eder. Bu süreç, kaynaklardan elde edilen bilgilerin derinlemesine değerlendirilmesini içerir ve genellikle belirli bir araştırma veya çalışmanın temelini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2. Çalışma Materyalleri

Araştırmanın veri kaynağını Melike Günyüz'ün aynı yayınevi tarafından yayımlanan 37 çocuk kitabı içerisinde ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş 2 masal serisi, 1 hikâye kitabı ve 3 farklı masal kitabı oluşturmaktadır. Kitapların seçilmesinde temel alınan ölçütler, kitapların yabancı dillere en çok çevrilen ve yurt dışında en çok satılan çocuk kitapları içerisinde yer almaları bunun yanında eski Türk halk hikâyelerinin modern uyarlamaları olmalarıdır. İncelenen kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Kitaplara İlişkin Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Resimleyen	Basım	Sayfa	Yaş
			Tarihi	Sayısı	Aralığı
Gümüş Göl Masalları Dizisi (10 kitap)	M. Günyüz	Gulnar Hajo	2017	160	6+
Gakgukların Maceraları Dizisi (6 kitap)	M. Günyüz	Reza Hemmatirad	2016	140	4+
Keloğlan Suskunlar Ülkesinde	M. Günyüz	Buket Topakoğlu	2017	24	6+
Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde	M. Günyüz	Buket Topakoğlu	2017	24	6+
Nasrettin Hoca ve Cimri Komşu	M. Günyüz	Ceyhun Şen	2017	24	6+
İlkbahar Prensi	M. Günyüz	Vaghar Aghaei	2022	32	5+

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması ve analizinde belge incelemesi yönteminin adımları takip edilmiştir. Bu adımlar; dokümanlara ulaşma, belgelerin doğruluğunu kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, sayısallaştırma ve veriyi kullanmadır (Forster, 1995, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin önce belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara dayalı olarak özetlenmesi ve yorumlanması üzerine odaklanır. Bu analizde, dikkat çekici özellikleri vurgulamak için sık sık doğrudan alıntılara başvurulur. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenli bir şekilde okuyucuya sunmak, verileri sistematik ve açık bir biçimde betimlemek, ardından bu betimlemeleri açıklamak, yorumlamak ve neden-sonuç ilişkilerini inceleyerek belirli sonuçlara varmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmaya esas olan eserlerin çocuk edebiyatının temel unsurları açısından incelenmesi ve eserlerdeki eğitsel iletilerin belirlenmesinde ilgili alan yazını taranmış ve her iki boyuta ilişkin inceleme kriterleri belirlenmiştir. Bu bağlamda çocuk edebiyatının temel unsurları kapsamındaki inceleme kriterleri tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Çocuk Edebiyatının Temel Unsurlarına İlişkin İnceleme Kriterleri

Dış Yapı Özellikleri	İç Yapı Özellikleri
• Boyut • Kâğıt • Sayfa Düzeni • Harfler • Kapak-Cilt • Resim	• Konu • Ana Fikir • Kahramanlar • Olay • Dil Anlatım

Kitaplar Tablo 2’de verilen kriterler doğrultusunda incelenmiştir. Kriter listesi oluşturulurken alan yazındaki şu çalışmalardan (Çer, 2016; Oğuzkan, 2013; Sever, 2015; Sever, 2017; Şimşek, 2014; Şimşek, 2016; Temizyürek ve Şahbaz ve Gürel, 2016; Yalçın ve Aytaş, 2017) yararlanılmıştır. Alanyazındaki bilgilerden hareketle ilk olarak kitapların dış yapı özellikleri incelenmiş; kitapların boyutu, kapak özellikleri, cilt özellikleri, harfler, sayfa düzeni ve görseller açısından gerekli notlar alınmıştır. Daha sonra kitaplar ilk okumaya tabi tutulup iç yapı özellikleri bakımından incelenmiş; konu, ana fikir, kahramanlar, olay, eğitsel iletiler ve dil anlatım özellikleri bakımından irdelenmiştir. Birden fazla kez okuma yapılarak verilere son şekli verilmiştir. Eğitsel iletilerin belirlenmesinde ise Özden (2021)’in yapmış olduğu sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Özden (2021) iletileri; kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletiler, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler, zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler ana başlıklarıyla ele alır. Belirlenen kriterler, kitaplar içerisinde var olma durumları açısından incelenmiş, eğitsel iletiler ve dil anlatım özellikleri başlıkları altında tablolastırılarak sunulmuştur. Tablolarda ilgili analiz birimlerinin frekans değerlerine de yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Geçerliliği

Bu çalışmada verilerin geçerliliğinin sağlanması açısından ilk olarak incelenen her bir başlık için kitaplar yeniden okumaya tabi tutulmuştur. Kitaplardaki eğitsel iletilerin tespit edilmesi noktasında alan yazında bulunan iletilerden hareketle ilk sınıflandırma oluşturulup tespit edilen eğitsel iletilerin doğruluğuna ilişkin kontroller için dış denetleyici olarak bir alan uzmanından belirlenen iletilerin %10’unun yeniden kodlaması istenmiştir. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapıp uzlaşmalar sağlandıktan sonra sınıflandırmaya nihai şekli verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla tespit edilen iletilerin ve dil anlatım unsurlarının yer aldığı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Dış Yapı Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Çalışmada Günyüz’ün çocuk kitapları, “boyut, kâğıt, sayfa düzeni, harfler, kapak-cilt ve resim” gibi dış yapı özellikleri açısından incelenmiştir.

4.1.1. Gümüş Göl Masalları Dizisinin Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Günyüz’ün *Gümüş Göl Masalları* dizisi *Timsah Temsi*, *Küçük Yıldız*, *Küçük Sıpir Arkadaş Arıyor*, *Hiç Susmayan Cırcır Böceği*, *Tombalak Fil* 'in *Sabah Sporu*, *Temsi* 'nin *Can Sıkıntısı*, *Üç Küçük Aslan*, *Arkadaşımı Tanırım*, *Sen Sıska Değilsin*, *Peli Spor Şöleninde* adlı 10 ayrı masal kitabından oluşmaktadır. Dizinin karakterleri, büyük çoğunlukla hayvanlardan oluşmaktadır. Melike Günyüz,

hikayelerinde geniş bir hayvan kadrosu kullanarak çocukları farklı fiziksel, kişisel özellikler; meslek ve görevlerle tanıştırmaktadır. Timsah, aslan, yengeç, fil, yılan, pelikan, balık, kaplumbağa gibi çeşitli hayvanlar, kitaplarda çocuklara sunulan geniş karakter yelpazesini oluşturmaktadır.

Boyut

Serideki kitapların hepsi 15x21 cm boyutlarındadır. Hacim ve ağırlık olarak kolay taşınabilir yapıdadır. Bu ölçüler, ilköğretim öğrencilerinin kitaplık düzeni oluşturması ve düzen alışkanlıkları kazanması açısından elverişlidir.

Kâğıt

Serinin tüm kitaplarında 80 gr. 2. hamur kâğıt kullanılmıştır. Hitap ettiği yaş düzeyi göz önüne alındığında kâğıdın kalitesi, yırtılmaya ve kırılmaya müsait olduğundan dolayı kitabın dayanıklılığını azaltmaktadır. Serideki kitaplarda kullanılan kâğıdın düşük kalitesinden ötürü okunan sayfanın arka sayfasındaki yazılar ve resimlerin görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu durum kitabın okunmasında fiziksel engeller oluşturabilir.

Sayfa düzeni

Yazı satırlarının geniş aralıklarla düzenlendiği gözlenmiştir. Bu durum, çocuk kitaplarında olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Kitaplarda resimler altta, metin üstte olacak şekilde sayfa düzeni sağlanmış, 6+ yaş aralığındaki çocuklar için uygun görülen cümle sayısı aşılmamıştır. Kitapların boyutları göz önüne alındığında resimlerin ve yazının aynı sayfa üzerinde alt alta yerleştirilmesi, sayfa düzeni açısından yazı ile resmin karışmasını önlerken okuyucunun dikkatini çekmeyi kolaylaştıran bir etki yaratmıştır. Kitaplarda alt-üst, sağ-sol kenar boşlukları yeterli olup her sayfada aynı düzende olduğu gözlenmiştir.

Harfler

Kitaplarda kullanılan harfler, eserlerin hitap ettiği yaş grubunun rahatça okuyabileceği 23 punto, TTKB dik temel abece yazı fontunda ve göz yormayacak özelliktedir. Kitaplarda paragraf başlarına ve sayfa numaralarına dikkat edilmiştir. Bu da okuma sırasında gerçekleştirilecek karışıklıkları giderir niteliktedir.

Kapak-cilt



Görsel 1. Dizinin İlk Kitabının Kapak Resmi

Kitapların kapakları fiziksel açıdan incelendiğinde 230 gr. bristol ciltsiz, ince karton kapak tasarımının kullanıldığı tespit edilmiştir. Tercih edilen kapaklar ve iki zımba teli kullanılarak tutturulan sayfalar, kitapların dayanıklılığını artırmakta ve ömrünü uzatmaktadır. Bu durum, ciltli ve dikişli kitaplara göre dezavantajlı olabilir ancak eserin maliyetini artırmadan daha uygun bir fiyatla temin edilmesine olanak tanımaktadır.

Kitapların ön kapağında kitabın ait olduğu serinin ismi ve serideki numarası, kitabın adı, kitabın kahramanını tanıttıcı resim, yazarın adı, yayınevinin adı ve baskı sayısı yer almaktadır. Renklerin canlılığı ve serideki kitaplar arasındaki uyum, kitapların çekiciliğini artırmaktadır. Kapakların, kitap isimleri aracılığıyla karakterleri ifade ederken aynı zamanda bu karakterlere özgü resimlerle anlam bütünlüğü sağlama konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Arka kapaklarda ise seriyi tanıttıcı yazı, serinin tüm kitaplarının sırasıyla kapak fotoğrafları ve yayınevine ait bilgiler yer almaktadır. Tanıtım yazısı, çocuğun kitapları merak etmesini sağlayacak özelliktedir. Kitapların sayfa sayıları az olduğundan sırt kısımları bulunmamaktadır. Öte yandan serideki tüm kitapların ön ve arka kapağında, hazırlık ve değerlendirme soruları yer almaktadır. Kitapların ilk sayfalarında 5 hazırlık sorusu ve her bir sorunun altında yer alan cevap yazılacak noktalı alan, kitapların son sayfalarında ise 6 değerlendirme sorusu ve yine her sorunun altında cevap yazılabilmesi için boş bırakılmış noktalı alan vardır.

Resim

Gümüş Göl Masalları dizisi, fabl özelliği taşımaktadır. Serinin kahramanları tamamen hayvanlardan oluşmaktadır bu nedenle hayvanlar illüstrasyon tarzında resmedilmiştir. Seri içinde yer alan eserlerdeki resimler, metinle uyumlu bir şekilde yapılandırılmıştır. Metnin anlamını tamamlayıcı ve açıklayıcı bir niteliğe

sahiptir. Bu resimler, eserlerin hedeflediği yaş grubunun gelişim özelliklerine ve algı düzeyine uygun olarak tasarlanmıştır. Resimlerin çocukların hayvan sevgisi kazanmalarının yanı sıra onların hayal dünyalarının zenginleşmesine de katkı sağlar nitelikte olduğu söylenebilir.



Görsel 2. Timsah Temsi Adlı Kitaba Ait Bir Görsel

Metinde masalın ana kahramanı Timsah Temsi'nin diş ağrısı çektiği, diğer hayvan arkadaşlarının da ona birtakım önerilerde bulundukları anlatılmıştır. İlk sayfadaki görselde metinle bağlantılı olarak çamura yatan Timsah Temsi ve yanında duran arkadaşı Pelikan, diğer sayfadaki görselde ise diş ağrısı yüzünden ağlayan Timsah Temsi'yi sakinleştirmeye çalışan diğer arkadaşları görülmektedir. Masal benzer şekilde tasarlandığından, resimlerin dilsel metnin tamamlayıcısı olarak görev yaptığı, çocuğun okuduklarını hayalinde daha iyi somutlaştırmasına yardımcı olduğu söylenebilir.



Görsel 3. Sen Sıska Değilsin Adlı Kitaba Ait Bir Görsel

Yazarın amacı, iletisini hayvanlar üzerinden çocuklara sezdirmek olduğundan kitap dizisinde yer alan tüm masallarda hayvanların davranışları konu edilmiştir. *Sen Sıska Değilsin* masalında Şıpr adındaki Kurbağaya sıska diyerek onu üzen Tortop adındaki kaplumbağanın, yardıma ihtiyacı olduğunda yardımına ilk koşan

hayvanın üzdüğü arkadaşı Şıpır olduğu anlatılmaktadır. Metinle görselin uyumlu olduğu söylenebilir.



Görsel 4. *Tombalak Fil'in Sabah Sporü Adlı Kitabı Ait Bir Görsel*

Görsel 4'te, spor yapmak için girdiğı gölde, burada yaşayan hayvanları rahatsız eden Tombalak adındaki Fil'in kendisine başka bir spor dalı bulmak için arkadaşı Turna ile geliştirdiğı yeni spor anlatılmaktadır. Fabl türündeki masallarda kahraman olan hayvanların renkleri gerçeğe yakın resmedilmiş, böylece çocukların gerçeklikten kopmaması sağlanmıştır. Resimlerin parlak renklerle dikkat çekici olması çocuğun kitaba ilgisini artıran diğeri bir etkidir. Öte yandan kitapların kahramanlarının hayvanlar olması, hayvanların resimlerde dost canlısı, mutlu hayvanlar olarak resmedilmesi çocukların hem kitaba hem de hayvanlara karşı merak ve ilgilerinin artmasına yardımcı olacaktır.

4.1.2. Gakgukların Maceraları Dizisinin Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Gakgukların Maceraları Setinde 6 kitap (Mavi Gaki, Süslü Çikolata, Pamuk Karga, Şarkıcı Gukki, Ay Nereye Kayboldu, Ses Yarışması) yer almaktadır. Arapça, Korece ve Moğolca dillerine çevrilen masal dizisinin görselleri Reza Hemmatirad tarafından resmedilmiştir. Toplam 6 ayrı kitaptan oluşan seri, 4 yaş ve üzeri çocuklar için okunmaya uygun görülmüştür.

Boyut

Seride yer alan kitapların hepsi 20x20 cm boyutundadır. İçlerinde yer alan etkinliklerle birlikte her biri 23 sayfa olan kitaplar oldukça hafiftir. İnce yapıda olup sırt kısmı bulunmayan kitaplar, hepsini içine alan özel tasarım kapakları sayesinde çocukların kütüphane oluşturmaya elverişli hale getirilmiştir.

Kâğıt

Setin tamamında 100gr. 2. hamur beyaz kuşe kâğıt kullanılmıştır. Bu kâğıt türünün, ince olmasından dolayı çocuklar tarafından uzun yıllar zarar görmeden kullanılabilmesi güç olsa da uygun maliyetinin çocukların onlara ulaşımını daha olanaklı kıldığı söylenebilir.

Sayfa düzeni

Kitaplarda ilk göze çarpan hem resim hem de metin olarak oldukça sade yapıda olmasıdır. Sayfa kenarlarında bırakılan boşluklar oldukça büyüktür. Bazı sayfalarda sadece bir cümle veya bir resim bulunmaktadır. Metin, boşluk ve sayfa düzeninin çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik edecek nitelikte olduğu söylenebilir. Yazılar ve resimler birbirleriyle uyumlu bir şekilde düzenlenmiştir ve çocukların estetik zevklerini tatmin edecek düzeydedir.

Harfler

Kitapların yazı puntosu çocuk okurların harfleri çok rahatlıkla okuyabileceği şekilde 20 punto ve Hauracherell NC yazı stiliyle yazılmıştır. Punto büyüklüğü ve cümlelerin kısa olması okumaya yeni başlayan çocuklar için idealdir. Kitaplarda paragraf başlarına ve sayfa numaralarına dikkat edilmiştir. Bu da yeni okuma öğrenen çocukların okuma sırasındaki karışıklıkları giderir niteliktedir.

Kapak-cilt

Dizinin dış kapağı ve içerisinde yer alan 6 kitabın kapakları incelendiğinde 230 gr. Bristol ince karton kapak kullanıldığı, seri kapağının tamamen selofan kaplama, kitap kapaklarının ise sadece resimlerinin ve kitap isimlerinin selofan kaplama olduğu görülmektedir. Kapaklar ve sayfalar iki adet zımba teli kullanılarak birleştirilmiştir.



Görsel 5. Gakgukların Maceraları Dizisine Ait Dış Kapak Resmi

Görsel 5’te Gakgukların Maceraları setinin üçüncü kitabının ön ve arka kapak fotoğrafı yer almaktadır. Kapak resmi okurlara içerik hakkında bilgi verici niteliktedir.



Görsel 6. Gakgukların Maceraları Dizisine Ait İç Kapak Resmi

Dizinin kapak resmi olarak kitap içeriği ile bağlantılı bir görsel tercih edilmiştir. Aynı görsel serinin son kitabının ön yüzünde de bulunmaktadır. Kitapların ön kapaklarında anlatılan olayla bağlantılı görseller, kitabın ismi, yazar ve ressamın isimleri, hitap ettiği yaş grubuna ait bilgi, yayınevi adı ve logosu ile kaçınıcı baskı olduğunu gösteren sayı yer almaktadır. Resimlerde kullanılan parlak renkli kabartmaların ve kitapların adlarının, seslendiği yaş grubuna uygun ve dikkat çekici nitelikte olduğu söylenebilir.

Kitap dizisinin arka kapakları aynıdır. En üstte setin ismi, daha sonra içerisinde yer alan kitapların sırasıyla resimleri yer almaktadır. Kitapların resimlerinin altında seriyi tanıtan ve seri hakkında kısa bilgi yazısı yer almaktadır. Her hikâyenin sonunda parmak izi kullanılarak yapılabilecek 4 farklı etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin bazıları kitap üzerinde yapılabilirken bazıları için de çocukların başka kâğıt kullanması gerekmektedir. Bu etkinliklerin çocuk okurların kitaplara olan ilgisini artırabilecek, onların nitelikli vakit geçirmesini sağlayabilecek, küçük kas becerilerini de geliştirecek yararlı etkinlikler olduğu söylenebilir. Kitapların sayfa sayısı az olduğundan sırt kısımları bulunmazken kitap dizisinin dış kapağının sırt kısmında serinin ismi ve yayınevinin logosu yer almaktadır. Bu da çocukların kütüphane oluştururken kullanabileceği bir özellik olarak nitelendirilebilir.

Resim

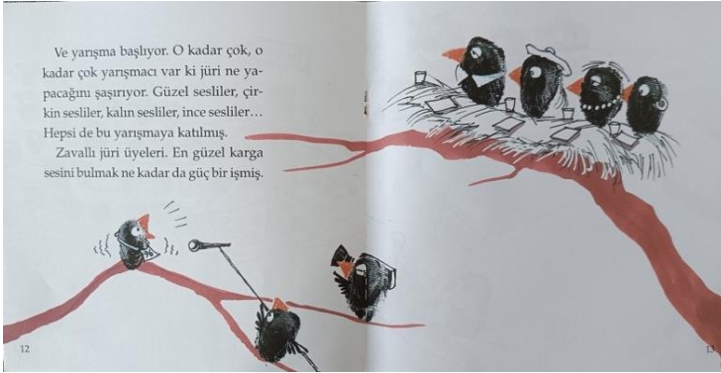
Kitap setinin resimleri Reza Hemmatirad tarafından çizilmiştir. *Gakgukların Maceraları* serisi, yazarın *Gümüş Göl Masalları* serisi gibi kahramanları hayvanlardan (karga ailesi) olduğundan fabl özelliği taşımaktadır. Kitapların kahramanlarının tamamı parmak izi kullanılarak resmedilmiştir. Bu teknik

kitapların hitap ettiği yaş düzeyindeki çocukların gelişim özelliklerine ve algı düzeylerine uygundur. Kitapların 4 adedinde beyaz renk hâkim olacak şekilde sadece parmak izi ve çizgiler kullanılırken, serinin üçüncü kitabı ‘Pamuk Karga’ ve beşinci kitabı ‘Ay Nereye Kayboldu’ zemin renkleri gri ve kahverengi üzerine resimler ve yazılar şeklinde düzenlenmiştir.



Görsel 7. Pamuk Karga Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 7’de *Gakgukların Maceraları* serisinin üçüncü kitabı Pamuk Karga’ya ait bir görsel yer almaktadır. Resimde kitabın kahramanlarının jest ve mimiklerinin anlaşılır bir şekilde resmedilmesi metinle görsel arasındaki bağı güçlendirmektedir. Bilge Çınar ağacı, kargalara ve diğer kuşlara beyaz bir karganın da olabileceğini açıklamaktadır. Görselin metni tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.



Görsel 8. Ses Yarışması Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 8’de *Gakgukların Maceraları* dizisinin altıncı kitabı ‘Ses Yarışması’ masalından bir görsele yer verilmiştir. Metinde bir ses yarışmasından bahsedilmekte, görselde de o yarışmanın nasıl yapıldığı aktarılmaktadır. Görselde şarkı söyleyen bir karga, kargaya mikrofon tutan diğer karga, kameraya alan bir başka karga ve jüri üyesi kargalar yer almaktadır. Serideki kitaplar

genellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için tasarlanmış ve resimlere yazıya göre daha fazla yer ayrılmıştır. Resimler, çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak seçilmiş, herhangi olumsuz tutum ya da davranış oluşturabilecek içeriklerden kaçınılmıştır. Kitaptaki resimlerin, metnin anlamını güçlendirmek amacıyla özenle çizildiği söylenebilir.

4.1.3. *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* Kitabının Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde adlı masal kitabı Arapça, Almanca, Fransızca, İngilizce, Farsça, Sırpça, Arnavutça, Gagavuz Türkçesi dillerine çevrilmiştir. Kitabın görselleri Buket Topakoğlu tarafından oluşturulmuş, 6 yaş ve üzeri çocuklar için okumaya uygun görülmüştür. Melike Günyüz, Keloğlan masallarını çağdaş bir anlatımla yeniden düzenleyerek çocuk edebiyatı ürününe dönüştürmüştür.

Boyut

Kitap; 21x26 cm boyutlarında yapılandırılmıştır. Çocuk okurlar için bu boyutların kolaylıkla kullanabilecekleri, hacim olarak da rahatlıkla taşıyabilecekleri nitelikte olduğu ve onların kitaplık oluşturma isteğine katkı sunacağı söylenebilir.

Kâğıt

Kitap, 170 gr. 1. hamur mat kuşe kâğıt kullanılarak basılmıştır. Bu kalite, kitabın hedeflediği çocuk kitlesi için uygun bir düzeydir. Kâğıdın mat olması, çocukların gözlerini yormadan okumalarına katkı sunacak, bu da okuma isteğini artıracaktır. Ayrıca dayanıklı bir kâğıdın kullanılması, kitabın ömrünü uzatacak ve çocukların kitabı muhafaza ederek kendi kütüphanelerini oluşturmalarını kolaylaştırır.

Sayfa düzeni

Kitabın sayfaları düzgün bir biçimde kesilmiş ve her iki taraftan da kolayca açılıp kapanabilir şekilde tasarlanmıştır. Bu düzenleme, okuyucunun dikkatinin dağılmasını engellemenin yanı sıra anlatılan olayları daha net bir şekilde anlamasına da olanak tanır. Ayrıca satırlar arasında geniş boşluklar bırakarak okuma rahatlığını artırmıştır. Bütünlük açısından iki sayfanın tek sayfa olarak hazırlanması iç tasarımı olumlu yönde etkilemiştir. Resimlerin sayfalara uygun olduğu ve metinlerin resimlerin üzerine konumlandırılmasının doğru bir şekilde yapıldığı, kitabın boyutları dikkate alındığında sayfa kenar boşluklarının resimlerle yazıların karışmasını önleyecek biçimde düzenlendiği gözlenmiştir.

Harfler

Kitabın yazıları, 15 punto Palatino Türk yazı stili ile yeni okuma becerisi kazanan çocukların rahatlıkla okuyabileceği büyüklükte ve kısa cümlelerden oluşmaktadır. Ayrıca her sayfanın düzenli paragraf başlıkları ve sayfa numaralarıyla donatılmış olması, okumanın akışını ve düzenini sağlamak için önemlidir.

Kapak-cilt

Kitabın kapak kalitesine bakıldığında sıvama cilt mat kuşe sert karton kapak olduğu görülmektedir. Karton kapaklar kalın ve dayanıklı olması nedeniyle çocukların kullanımı açısından uygundur. Kitabın sırt kısmında hem tutkal hem de dikiş kullanılarak sağlam ve dayanıklı ciltleme yapılmıştır. Kitabın hitap ettiği yaş kitlesi düşünüldüğünde doğru kapak ve ciltleme tercih edildiği görülmektedir.



Görsel 9. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Kitabına Ait Kapak Resmi

Görsel 9'da kitabın ön kapağında; kitap adı, yazarı, resimleyen kişinin adı, yayınevine dair bilgiler verilmiş ancak hitap ettiği yaş kitlesine dair bir bilgi verilmemiştir. Ön kapakta yer alan resim kitabın içeriğiyle ilgili bilgi vermektedir. Masalın anlık betimlemesi niteliğindeki kapak resmi için canlı renk tonları tercih edilmiştir. Kitabın arka kapağındaki resmin ön kapaktaki resimle bağlantılı olduğu ve renk tonların da uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. İki kapakta yer alan resimler bütünlük oluşturduğundan çocuk okurlar için ilgi uyandırıcı niteliktedir. Sırt kısmında ise kitabın adı, yazar ismi ve yayınevi logosu yer almaktadır. Bu da okurun kütüphane oluşturması için uygun bir özelliktir.

Resim

Kitabın çizimleri Buket Topaloğlu tarafından yapılmıştır. Kitapta yer alan resimler metni yansıtacak özelliktedir. Bundan da metin ve resimlerin arasında güçlü bir ilişki ve uyum olduğu anlaşılmaktadır. Olayın geçtiği doğal çevre olabildiğince anlaşılır şekilde betimlendiği görülmektedir. Ayrıca resimler çocuk

okurların hayal dünyasına hitap edecek niteliktedir. Resimlerde kullanılan renkler ve çizgiler ise çocukların zihinlerini harekete geçirecek özellikler taşımaktadır. Gerçeğe yakın bir şekilde resmedilen insanlar ve çevre çocukları gerçeklikten uzaklaştırmadan hayal kurmalarını sağlayacak niteliktedir. Masalda hayvanlara yüklenen insansı özellikler sayesinde çocuklarda hayvan sevgisi oluşması amaçlanmıştır. Genel olarak resimlerin, çocuklarda estetik değerleri geliştirmenin yanı sıra öğreticilik niteliği de üstlendiği söylenebilir.



Görsel 10. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 10'da tüm karakterlerin arkası dönük olarak resmedilmiştir. Keloğlan ve keçisi Beyaz Kız bulundukları yerden uzaklaşırken annesinin onları uğurladığı anlaşılmaktadır



Görsel 11. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 11'de yaşlı bir nine ve kavga eden insanlar resmedilmiştir. İnsanların hareketlerinden ve yüz ifadelerinden oldukça sinirli oldukları anlaşılmaktadır. Olağanüstü davranışlar sergileyen insanlar birbirlerine zarar vermektedir. Onları izleyen yaşlı ninenin ise üzüntülü ve endişeli olduğu sezilmektedir. Diğer görselde, Keloğlan'ın olaya dâhil olması ve yaşlı nineyle konuşması resmedilmiştir.



Görsel 12. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 12’de iki farklı zaman dilimi ve iki farklı durum resmedilmiştir. Keloğlan’ın yaşlı nine ile konuştuktan sonra eyleme geçtiği anlaşılmaktadır. Diğer görselde önceki resimde görülen yılanın Keloğlan’la konuşması çizilmiştir. Yüz ifadelerinden yılanın üzgün, Keloğlan’ın ise şaşkın olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.4. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Kitabının Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Keloğlan Suskunlar Ülkesinde adlı masal kitabı ilk kez 2013 yılında yayınlanmış; Arapça, Almanca, Fransızca, İngilizce, Farsça, Sırpça, Arnavutça, Gagavuz Türkçesi dillerine çevrilmiştir. Masalın görselleri Buket Topakoğlu tarafından oluşturulmuştur. 6 yaş ve üzeri çocuklar okunmaya uygun görülen eser, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* masalının devamı niteliğindedir.

Boyut

Kitap 21x26 cm boyutlarındadır. 24 sayfa olan kitap ağırlığı ve hacmi ile çocukların hem rahat taşıyabileceği hem de kitaplık oluşturabileceği şekilde tasarlanmıştır.

Kâğıt

Kitapta 170 gr. birinci kalite hamurdan kalın kuşe kâğıt kullanılmıştır. Bu kâğıdın mat ve dayanıklı olması çocukların ilgisini çekmektedir. Kâğıdın kalitesi kitabın uzun yıllar çocuk tarafından kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır.

Sayfa düzeni

Sayfa kenarlarında bırakılan boşluklar ve satır arası boşlukları çocuklar için kolay okuma sağlamaktadır. Kitapta resimler ve yazılar, çocuğu masalın içine çekebilecek biçimde iç içe ve uyumlu bir şekilde yerleştirilmiştir.

Harfler

Kitapta yer alan harfler çocukların rahatlıkla okuyabileceği ve harfleri ayırt edebileceği şekilde 15 punto Palatino Türk yazı stilindedir. Kitap punto büyüklüğü ve yazı stiliyle okumaya yeni başlayan çocukların harfleri tanımasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.

Kapak-cilt

Kitabın kapağı kolay yıpranmayan sert kuşe kartondan yapılmış, sırt kısmında hem dikiş hem de tutkal kullanılmıştır. Bu da kitabın dayanıklı ve uzun ömürlü olmasını sağlar niteliktedir. Kitabın sırt kısmında kitabın adı ve basıldığı yayınevi logosu vardır. Bu kitaplıklarda çocukların kitaba kolay ulaşmasına yardımcı olmaktadır.



Görsel 13. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Kitabına Ait Kapak Resmi

Hem ön kapakta hem de arka kapakta kitabın adı büyük puntolarla yazılmıştır. Yazar ve resimleyenlerin adları kitabın sol alt kısmında siyah ince bir punto ile yazılmıştır. Kitabın ön kapağında uzaktan yakına doğru renkli bir şekilde çizilen evler, hayvanlar, Keloğlan ve beyaz keçisi ile sırtları dönük olarak onlara bakan insanlar yer almaktadır. Kitabın arka kapağında ise ön kapaktaki resmin devamı niteliğindeki evler ve ağaçlar görülmektedir. Kitabın kapağında yer alan resimler iki boyutludur. Laklama, kabartma, doku gibi dikkat çekiciliği artıran işlemler uygulanmamıştır.

Resim

Masaldaki resimlerin olaylar, durumlar ve kişilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Özellikle ilkökul birinci kademedeki çocuklar için kitaplardaki resimlemeler doğal nitelikte olmalıdır. Masal kitabında yer alan resimler gerçekçi çizimlerdir. Böylece çocuk okur gerçek hayattaki varlıkları daha iyi tanıyabilecek ve masalı daha iyi anlamlandırabilecektir.



Görsel 14. *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde* Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 14 masalın başlangıcını konu edinir. Masal, annesinin Keloğlan'a babasından miras kalan kitabı vermesiyle başlamaktadır. Annesi kitabı Keloğlan'a verirken Keloğlan'ın şaşırıldığı görülmektedir. Resmin arka planında çimende koyun otlatan başka bir çocuk resmedilmiştir. Görselin ikinci resmi, masalın gelişme bölümünden bir kesiti yansıtmaktadır. İki sayfada 3 farklı mekânın çizildiği görülmektedir. Resimde Keloğlan ve can dostu Beyaz Kız merdivenlerdeyken vezir koridordan geçmektedir, hükümdar ise tahtında oturmaktadır. Mekanlar farklı olsa da hem resmin bütününden hem de masaldan mekânların sarayın iç bölümleri olduğu anlaşılmaktadır. Vezirin bulunduğu yerde duvarın çinilerle kaplı olması, vezir ve hükümdarın yakaları kürklü kaftanlar giymiş olmaları, hükümdarın tahtının ve elinde asasının bulunması gücü, otoriteyi ve zenginliği betimlemektedir. Görsellerin metinle uyumlu olduğu,

çocuk okurların masalı anlamlandırmalarını kolaylaştıracak nitelik taşıdığı söylenebilir.



Görsel 15. *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde* Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 15, masalın sonuç bölümünden bir kesit sunmaktadır. Bu resimde Keloğlan ve Beyaz Kız'a yer verilmemiş, halkın genel yaşantısı uzaktan yakına doğru detaylı olarak betimlenmiştir. Yöre insanının genel görünümü, yaptığı işler ve hayvanlarla içi içe olma durumları bir kompozisyon bütünlüğü içinde sunulmuştur. 2011 yılında başlatılan Ülkelerin En İyi On Resimli Çocuk Kitapları Listesi Projesi'nde *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde* en çok oy alarak en iyi resimli çocuk kitabı seçilmiş, projeye katılan ülkelerin çocuk kitap fuarlarında sergilenmiştir (Gülbüz, 2014).

4.1.5. Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi Kitabının Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Melike Günyüz'ün yeniden yorumlama örneklerinden biri de *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi*'dir. İlk baskısı 2013 yılında yapılmış olan eser, Nepalce, Moğolca, Arapça, Fransızca, İngilizce, Sırpça, Arnavutça gibi birçok dillere tercüme edilmiştir. Görselleri Ceyhun Şen tarafından çizilen hikâye kitabı 6 yaş ve üzeri çocuklar için uygun görülmüştür.

Boyut

Kitap 21x26 cm boyutunda 24 sayfadır. Hacim ve ağırlık olarak çocukların rahat kullanabileceği şekilde tasarlanmıştır. Kitaplık oluşturulmasına uygundur.

Kâğıt

Kitapta 170 gr. 1.Hamur kalın beyaz kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kâğıdın mat ve dayanıklı olması, kitapların uzun ömürlü olmasını ve çocukların kitapla daha çok vakit geçirmesini sağlayacaktır.

Sayfa düzeni

Kitapta sayfa kenarları görsel ile yazılar arasında uyum sağlayacak derecede geniş boşluklar bırakılarak düzenlenmiştir. Sayfalarda yer alan metinler tek sütun olacak şekilde kısa paragraflar halinde ve görsellerle iç içe verilerek çocuğun kitaba daha da yoğunlaşması amaçlanmıştır.

Harfler

Kitapta kullanılan harfler 16 punto ve Palatino Türk yazı stiliyle yazılmıştır. Harfler için seçilen yazı stili ve boyutu kitabın hitap ettiği yaş grubuna uygundur. Çocukların zemin-şekil ayrımındaki seviyeleri dikkate alınarak metinler görsellerden beyaz zemin üzerine siyah yazıyla yazılarak ayrılmıştır.

Kapak-cilt

Kitabın kapağı dayanıklı sert mat kuşe kartondan yapılmıştır. Sırt kısmı için tutkalla yapıştırılmış, dikişli cilt kullanılarak kitabın uzun ömürlü olması sağlanmıştır. Sırt kısmında yer alan ismi ve basıldığı yayınevinin sembolü sayesinde kitaplık oluşturulmasına yardımcı olacak niteliktedir.



Görsel 16. Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi Kitabına Ait Kapak Resmi

Hem ön hem arka kapakta kitabın adı dikkat çekici bir yazı stiliyle ve büyük puntolarla yazıldığı dikkat çekmektedir. Yazar ve resimleyen isimleri sol orta kısımda siyah ince bir punto ile yazılmıştır. Kitabın alt orta kısmında yayınevi sembolü bulunmaktadır. Kitabın ön ve arka sayfalardaki resimler birbirinin devamı olacak şekilde çizilmiştir. Ön kapakta, olayın temel kahramanı Nasrettin Hoca elinde kazan, kazanın içinde daha küçük bir kazanla tepeden aşağı inerken resmedilmiştir. Arka kapakta kitabın adından yola çıkılarak tahmin edilen Nasrettin Hoca'nın cimri komşusu yer almaktadır. Kitabın kapağı okura masalın konusu hakkında bilgi verici niteliktedir. Arka kapakta kitabın adı tekrar

yazılarak kitabı tanıtan kısa bir tanıtım yazısı eklenmiştir. Kitabın kapağında kabartma ya da laklama yer verilmemiştir.

Resim

Kitabın resimleri Ceyhun Şen'e aittir. Sanatçı duyarlılığı ile karakterleri ve olayları konu edinen metinle uyumlu renkli resimler tasarlanmıştır. 24 sayfa olan kitabın her sayfasında birbirinin devamı olan görsellerin metni daha anlaşılır kıldığı söylenebilir.



Görsel 17. *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi*'ne Ait Bir Görsel

Görsel 17 masalın baş kahraman Nasrettin Hoca'yı fiziki olarak betimlemektedir. Okur, metinden Nasrettin Hoca'nın cömert, yardımsever, misafirperver olması gibi kişilik özelliklerini öğrenirken resimlerde de bunu pekiştirmektedir.



Görsel 18. *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi*'ne Ait Bir Görsel

Görsel 18'de yer alan resimler masalın gelişme ve sonuç bölümlerinden alınmıştır. Görsellerin masalın akışına uygun bir şekilde çizildiği gözlenmiştir. Resimlerde Nasrettin Hoca ve komşusunun jest ve mimikleri dikkat çekmektedir. Nasrettin Hoca ve komşusunun karşılıklı duygu durumlarının resme aktarılması görsel okuma için uygun örnekler olarak değerlendirilmiştir. Çocuk okurlar

henüz metni okumaya geçmeden duygu durumlarını resimlerden yorumlayabilecek böylece metinle daha iyi bağ kurabileceklerdir.

4.1.6. *İlkbahar Prensi* Kitabının Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

İlkbahar Prensi adlı masalın, geleneksel masal öğelerini kullanarak yazılmış postmodern bir eser olduğu söylenebilir. Yazar Melike Günyüz kitapta; Çin imparatoru, Hint prensesi ve Rus prensesleri gibi klasik masal karakterlerine yer vererek masal geleneğini modern bir yaklaşımla yeniden yorumlamıştır. Ayrıca, masalın anlatıcısını karakterlerle diyaloga girdirerek masal anlatısına yenilikçi bir yaklaşım kazandırmıştır. Görselleri Vaghar Aghaei tarafından çizilen masal 5 yaş ve üzeri çocuklar için uygun görülmüştür. Eser Arapça ve Nepalce dillerine çevrilmiştir.

Boyut

Güleryüz'e (2006) göre "Ana sınıfında kitaplar A4 (21 x 29), daha sonraki sınıflarda ise B5 (14 x 21) boyutunda olabilir. Ağırlık ve hacim yönünden de çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine elverişli olmalıdır." 5+ yaş çocuk seviyesine uygun olan kitap 21 x 26 cm boyutundadır. Ağırlık ve hacim yönünden hitap ettiği yaş grubuna uygun olan eser, çocukların kitaplık oluşturulabilmesi açısından da elverişlidir.

Kâğıt

Kitap, standart kalitede kâğıt olan 200 gr. 1. hamur mat kuşe kâğıt kullanılarak basılmıştır. Bu kalite, kitabın hedef kitlesi olan çocukların ihtiyaçlarına uygun bir seviyedir. Kâğıdın niteliği, resimlerin ve metnin gerektiği şekilde kullanımına olanak tanımaktadır.

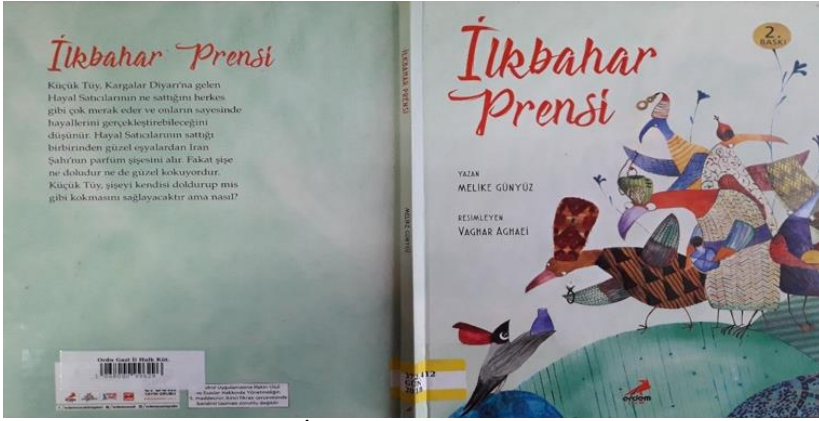
Sayfa düzeni

Metin arasındaki boşlukların standarttan daha geniş olduğu ve metnin tek sütun olarak düzenlendiği gözlenmiştir. Bu durum olumlu bir nitelik olarak değerlendirilmiştir. Kitapta resim-metin dengesi açısından resimlerin iki sayfayı da kaplayacak şekilde yerleştirildiği, sayfa düzeni açısından da yazı ile resimlerin karışmasını önleyecek şekilde sayfaların düzenlendiği belirlenmiştir. Görsellerle metnin bütünleşmesi eserin anlaşılabilirliğini artıracak bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

Harfler

Kitabın harf büyüklüğü hitap ettiği yaş grubuna uygun olacak şekilde 16 punto life savers yazı stili ile yazılmıştır. Harflerin boyutu ve cümlelerin kısa yapıda olması okumaya yeni başlamış çocuklar için uygundur. Ayrıca her sayfada paragraf başlarına ve sayfa numaralarına dikkat edilmiştir. Bu durum okuma sırasında oluşabilecek karışıklıkların önüne geçebilecektir.

Kapak-cilt



Görsel 19. İlkbahar Prensi'nin kapak resmi

170 gr. kuşe kâğıttan oluşan kitap kapağının sırt kısmından tutkalla yapıştırılıp dikişle sabitlendiği görülmüştür. Sert ve kalın karton kapak kullanılan kitabın ismi ve görsellerin bazı bölümleri selofan kaplama yapılarak daha parlak hale getirilmiştir. Ön kapakta kitabın adı, yazar ve resimleyenin isimleri ile yayınevinin logosu ve baskı sayısı yer almaktadır. Ön kapakta kullanılan görsel canlı renk tonlarıyla birlikte kitabın içeriği ile ilgili bilgi vermektedir. Kitabın arka kapağında ön kapağındaki resimle uyumlu bir taban rengi kullanılmıştır. Kitabın ismi tekrar yazılarak altına kitapla ilgili kısa bir tanıtım yazısı eklenmiştir. Arka kapağın alt kısmında ise yayınevinin logosu ve kitabın bandrolü yer almaktadır. Kitabın sırt kısmında da isim, yazar adı ve yayınevi logosunun bulunması çocukların kitaplık oluşturabilmesi için uygundur.

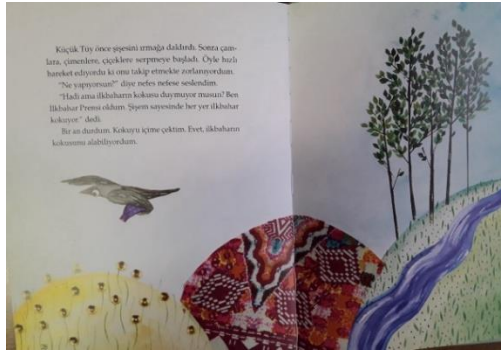
Resim

Kitabın resimleri Vaghar Aghaei tarafından çizilmiştir. Kitaptaki resimlerin hayal dünyası ile gerçeklik arasında bir yeniden kurgulama örneği olduğu söylenebilir. Kuru boya kullanılarak çizilen resimler mat kuşe kâğıt üzerine basılmıştır. Bu kâğıt türü ekonomik açıdan diğer kâğıt türlerine göre daha pahalı olsa da dayanıklı ve uzun ömürlü olması, çocukların ilgisini çekecek türden parlak ve kaygan yapılı olması gibi özelliklerinden dolayı genellikle çocuk kitaplarında tercih edilen bir kâğıt türü olarak bilinmektedir.



Görsel 26. İlkbahar Prensi Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 26’da masalın ilk iki sayfası yer almaktadır. Paragraf başında inisiyal harf kullanıldığı görülmektedir. Bu okuma kitaplarında çok karşılaşılan bir durumdur. Çocuğun dikkatini metne çekmek için kullanıldığı düşünülmektedir. Metinde masalın Karga Diyarı’nda geçtiği belirtilmektedir. Görselin ikinci resminin daha soyut tasarlandığı söylenebilir. Sadece görsellere bakarak metni anlamlandırmak oldukça güçtür. Metinden hareketle resimde yer alan figürlerin rengârenk kuşlar olduğu anlaşılmaktadır. İlkbahar Prensi’nde resimler estetik bağlamda daha soyut tasarlanmış olsa da görsellerin metinle uyumlu olduğu ve metni tamamlayıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sever’e (2017: 166) göre “Çocuk kitaplarındaki resim, kendi başına görsel bir öge olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur.”



Görsel 28. İlkbahar Prensi Kitabına Ait Bir Görsel

Görsel 28’de dağlar, ağaçlar, ırmak, çiçekler ve masalın kahramanı Küçük Tüy iki sayfayı da kaplayacak şekilde resmedilmiştir. Metin okunduğunda Küçük Tüy’ün kanadının altına sıkıştırdığı şişe dikkat çeker. Ancak bu durum resimden anlaşılmaz. Metinde anlatılan olay ya da durumlar resimlerle açıklık kazanır ve anlam bütünlüğü sağlanmış olur. Bu kitaptaki resimlerin, içerikten dolayı daha soyut tasarlandığı ve estetik değerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Eserlerin İç Yapı Özelliklerinin Değerlendirilmesi

4.2.1. Gümüş Göl Masalları Dizisinin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Uzak bir ormanın içerisinde Gümüş Göl adı verilen bir gölün çevresinde yaşayan hayvanların hayatını anlatan bir masal serisidir. Birbirinden farklı özellik ve karakterlere sahip bu hayvanlar dostluk, arkadaşlık, yardımlaşma değerleri etrafında şekillenen olaylarla okuyucunun karşısına çıkar.

Ana fikir

Masal dizisindeki hiçbir karakter mükemmel olarak betimlenmediğinden hayatta kimsenin dört dörtlük olamayacağına vurgu yapılır. Masallarda verilmek istenen ileti sorunlara birlikte çözüm üretmek ve kimsenin kalbini kırmadan birlikte yaşamaya önem vermek biçiminde ortaya konabilir.

Kahramanlar

Çocuğun kitaptaki olumlu karakter ya da kahramanla bağ kurması ve onunla özdeşleşmesi için yazarın ortaya koyduğu karakterin gerçekçi, güvenilir ve günlük yaşamdaki gibi inandırıcı olması önemlidir. Ayrıca, bu karakterin çocuğun yaş düzeyine uygun ve onunla benzer deneyimlere sahip olması gerekmektedir.

Gümüş Göl Masalları dizisinde çocukların dikkatini çekebilecek, onlarla empati kurabilecek nitelikteki hayvan kahramanlar okurun karşısına çıkar.

Timsah Temsi

Masalın odak noktasında yedi karakter yer alır ve bu karakterlerin tamamı hayvanlardan oluşur. Karakterlerin isimleri ve özellikleri şu şekildedir:

Timsah Temsi: Gümüş Göl’ün en sevilen karakteri

Kaplumbağa Bilgeduruş: Akıl ve bilgeliği ile tanınır.

Yangelir Yengeç: Yan yan yürümesi ile tanınır, adını bu özelliğinden alır.

Tıstıs Yılan: Çıkardığı tıs sesi ile adını almıştır.

Telli Kopter (Helikopter Böceği): Haber ulaştırma görevi vardır.

Pelikan: Çamurda yaşamını sürdürmesi ile ön plana çıkar.

Küçük Yıldız

Masalda küçük bir yengecin serüveni anlatılmaktadır. Bu macerada yengeç ailesi ile denizyıldızı önemli rol üstlenmektedir.

Küçük Yengeç, masalın başkahramanıdır.

Anne Yengeç, Küçük Yengeç'e yıldızları anlatır.

Denizyıldızı, Küçük Yengeç'in gökyüzündeki yıldızını temsil eder.

Küçük Şıpr Arkadaş Arıyor

Gümüş Göl Masalları'nın üçüncü kitabında, Küçük Şıpr adındaki kurbağanın arkadaşlık arayışı anlatır. Masal yedi karakteri içerir:

Küçük Şıpr, masalın başkahramanı kurbağadır.

Sinek Vızır, Küçük Şıpr'ın yeni arkadaşısıdır.

Telli Kopter, Yangelir Yengeç, Timsah Temsi, Tıstıs Yılan ve Kaplumbağa Bilgeduruş masalın yan kahramanlarıdır ve herkes fikrini söyler.

Hiç Susmayan Cırcır Böceği

Bu masalda tanınmış karakterler vardır. Yangelir Yengeç, Timsah Temsi, Tıstıs Yılan, Telli Kopter, Küçük Şıpr hiç susmayan Cırcır Böceğinden rahatsız olurlar ve onunla konuşmak isterler.

Kaplumbağa Bilgeduruş, Cırcır Böceğinden rahatsız olan Gümüş Göl sakinlerine konuyu konuşarak çözmeleri gerektiğini söyler. Cırcır Böceği, aslında annelerini bekleyen yavru kargaları eğlendirmektedir.

Tombalak Fil'in Sabah Sporları

Gümüş Göl Masalları'nın beşinci sırasında yer alan bu masalda, karakter kadrosu gölün canlılarından oluşmaktadır; su kaplumbağaları, kurbağalar, balıklar ve turnalar masalın kahramanlarıdır. Masalın odak noktası Tombalak Fildir.

Tombalak Fil, masalın başkahramanıdır.

Balıklar, su kaplumbağaları, kurbağalar, gölün içinde yaşayan hayvanlardır.

Bay ve Bayan Turna, Tombalak Fil'e kimseyi rahatsız etmeden spor yapabileceğini öğretmişlerdir.

Temsi'nin Can Sıkıntısı

Kitap, Gümüş Göl Masalları dizisinin altıncı sırasında yer almaktadır. Masalda yine bilinen kahramanlardan Kaplumbağa Bilgeduruş, Telli Kopter, Tıstıs Yılan, Yangelir Yengeç, Pelikan ve masala ismi verilen Timsah Temsi ile yeniden karşı karşıya kalınır.

Serinin birinci kitabında okuyucunun karşısına çıkan Timsah Temsi, altıncı kitapta başkahramandır.

Kaplumbağa Bilgeduruş, Telli Kopter, Tıstıs Yılan, Yangelir Yengeç ve Pelikan masalın yardımcı kahramanlarıdır. Timsah Temsi'nin can sıkıntısını gidermek için ona önerilerde bulunurlar.

Üç Küçük Aslan

Fabl türü masalların kahramanı aslan, bu masalda da ormanın yöneticisi konumundadır.

Mavi Yele, Sarı Yele, Siyah Yele, ormanın yöneticisi Aslan Kralın yavrularıdır.

Yavru kumru, yavru kunduz, yavru kurt ve onların anneleri, yavru aslanların kükremesinden korktukları için uyuyamayan orman sakinleridir.

Aslan Kral, yavru aslanların anneleri ve ormanın yöneticisidir.

Sen Sıska Değilsin

Serinin sekizinci kitabında, daha önceki kahramanlardan Kurbağa Küçük Şıprı, bu masalında başkahramanıdır.

Yangelir Yengeç, üzgün olan Şıprı'a destek olur.

Kaplumbağa Bilgeduruş, Yangelir Yengeç'e canlıların neden kaba olabileceğine dair öğütler verir.

Tortop Tosbağa, Küçük Şıprı ile alay ederek onun kalbini kırar.

Arkadaşlarımı Tanırım

Timsah Temsi ve Tıstıs Yılan masalın başkahramanlarıdır, birlikte oyun oynarken Timsah Temsi'nin yaralanması sonucu bazı yanlış anlaşılmalara meydana gelir.

Telli Kopter, gördüğü haberleri iletmekle görevlidir ama bu sefer gördüklerini yanlış yorumlar.

Gümüş Göl sakinleri, Telli kopter'in anlattıklarına inanarak Tıstıs Yılan'la arkadaşlıklarını sonlandırırlar.

Kaplumbağa Bilgeduruş, olayları ilk ağızdan dinlemek için Timsah Temsi ile konuşur daha sonra gerçekleri herkese anlatarak yanlış anlaşılmayı düzeltir.

Peli Spor Şöleninde

Keseli Peli, masalın başkahramanıdır.

Peli'nin annesi, çocuğunun durumunu öğretmeniyle konuşur.

Öğretmen bayan yengeç, Keseli Peli'yi spor konusunda yüreklendirir.

Yangelir Yengeç, başta arkadaşının oynayamayacağını dile getirirse de söylediğinden pişman olur.

Gümüş Göl Masallarında yazarın, çocukların dil edinimlerine katkı sağlayacak biçimde söyleyiş bakımından rahat, çocuğun hafızasında kolay kalabilecek, içinde türe özgü nitelik barındıran hayvan isimlerini tercih ettiği söylenebilir.

4.2.2. *Gakgukların Maceraları* Dizisinin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Gakgukların Maceraları adlı dizide, kargaların başından geçen ilginç olaylar anlatılmaktadır. Mavi Gaki masalında kişinin kendiyle barışık olması konusu ele alınırken, Süslü Çikolata masalında genç kızların estetik ameliyatlara olan düşkünlüğü ve bunun kötü sonuçları üzerinde durulur. Pamuk Karga masalında aile içi güvensizlik ve farklılıkları kabullenmeme durumu ele alınırken, Şarkıcı Gukki masalında farklı yeteneklere sahip olma durumu ve azimli çalışma sonucunda başarı konu edilir. Ay Nerede Kayboldu? masalı gerçek dünya ile fantastik dünya arasındaki sınırları genişletirken, Ses Yarışması masalı gençlerin hedeflerini belirlemesine ve eğitim olgusuna odaklanmaktadır.

Ana fikir

Gakgukların Maceraları dizinde, çocukların kendi kimliklerini keşfetmelerine, içlerindeki potansiyeli fark etmelerine ve kendileriyle barışık bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine dikkat çekilir. Yazarın, birçok değeri hitap ettiği yaş grubuna doğrudan aktarma yerine sezdirme yolunu tercih ettiği, söz konusu değerlerin kitapların izleklerini şekillendirdiği söylenebilir.

Kahramanlar

Gakgukların Maceraları serisinde kahramanlar arasında kargalar, baykuş, serçeler, bülbüller, kurbağalar, yarasalar, kartal, dağ ve ay bulunmaktadır. Bu kitap dizisinde kargalar temel karakterlerdir ancak diğer karakterler de dolaylı olarak hikâyeye dahil olur. Kahramanların karakterleri, davranışları, konuşmaları ve fiziksel özellikleri diğer kahramanların yorumlarıyla belirginleşmiştir.

Mavi Gaki

Kitabın ana kahramanı, Gaki adındaki bir kargadır. Gaki ismi kargaların çıkardığı ‘gak’ sesinden türetilmiştir. Mavi Gaki, aslında siyah renkli normal bir kargadır fakat mavi renkli kuşlar gibi olmak istemektedir. Gaki’nin arkadaşları, tıpkı Gaki gibi onlar da siyah tüylü, kırmızı gagalı kargalardır. Gaki’nin anne ve babası Mavi Tüyler, isimlerini mavi tüylerinden almışlardır. Mavi Tüyler adlı kuşların tüyleri mavi, gagaları ise sarıdır.

Süslü Çikolata

Kitabın ana kahramanı birinci kitabın ana kahramanı olan Mavi Gaki’nin kız kardeşi Süslü Çikolata’dır. Süslü Çikolata, kendi bedeninden rahatsız olan, ünlüler gibi olmak için estetik yaptırmak isteyen bir genç kızdır.

Şıpidik Akide ve Çıtkırıldım Bonbon, Süslü Çikolata’nın yakın kız arkadaşlarıdır.

Kapkara Lolipop, şarkı söyleyen ünlü bir saksağandır.

Kardeşi Mavi Gaki, annesi ve babası, Süslü Çikolata için endişelenen ailesidir.

Doktor Hepbilir, Gakguk Diyarı’nın en ünlü estetik cerrahıdır. Hepbilir ismiyle de bilge bir karakteri temsil eder.

Pamuk Karga

Masal, beyaz tüylü doğan bir karga yavrusu etrafında şekillenmektedir.

Tombiş Serçe, kitabın anlatıcısıdır.

Bay ve Bayan Karga, beyaz tüylü doğan karganın anne babasıdır.

Çınar Amca, yaşlı çınar ağacıdır, bilge bir karakter olarak hikâyede yer alır.

Pamuk Karga, kitaba ismi verilen karakterdir. Bay ve Bayan Karga’nın çocuğudur. Tüyleri diğer kargalardan farklı bir şekilde bembeyaz olduğu için bu ismi almıştır.

Şarkıcı Gukki

Karga Gukki, kitabın ana kahramanıdır. Sesi karga sesinden ziyade bülbül sesine benzediği için şarkıcı olmuştur.

Gukki’nin babası, oğlunu eğiterek daha fazla şarkı öğrenmesini sağlamıştır.

Kargalar ve Bülbüller hikâyenin yan kahramanlarıdır, Gukki’nin şarkı söylemesinden rahatsız olurlar.

Kurbağalar, Gukki’nin sesini beğenirler ve şarkılarını dinlerler.

Ay Nereye Kayboldu?

Ay'ı merak eden kuşlar, hikâyenin ana kahramanlarıdır. Bir kuş sürüsü ayı merak eder ve herkese sorarak bulmak ister.

Dağ Amca, oldukça yüksek bir dağ olduğu için Ay'ı ona sorarlar.

Kartal, zirvede yaşadığı için belki Ay'ın nerede olduğunu biliyordur diye ona sorarlar.

Yarasalar, geceleri gezdikleri için belki de Ay'ı onlar görmüştür.

Baykuş dede, her şeyi bilen, bilge bir karakter olduğu için ona danışır.

Ay, hikâyenin sonunda saklandığı yerden çıkar.

Ses Yarışması

Genç kargaları eğitmek için bir ses yarışması düzenlenmesine karar verilmiştir. Bilge Baykuş, yarışmanın sonunda hakem görevini üstlenerek, genç kargaların usta müzisyenler tarafından eğitilmesine karar vermiştir.

Eserde bilge karakter olarak uzun yıllar yaşayan “çınar ağacı” ve Kutadgu Bilig’de bilgelik sembolü olan “baykuş” üzerinden çocuk okurlara bilgelik motifinin sezdirildiği söylenebilir.

Olay

Melike Günyüz’ün eserlerinde fantastik öğelere, büyüli dönüşümlere ya da mucizevi nesnelere yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. Ancak bu durum doğanın kişileştirilmesiyle oluşturulan etki ya da masal kahramanlarına yüklenen imgesel roller aracılığıyla ortadan kalkar. Karakterlerin alegorik işlevleri belirgindir ve eğitici bir amaca hizmet ederler. Bu karakterler yani kargalar, çocuklar gibi düşünme, konuşma ve hayal etme yeteneğine sahiptirler. Her masalın belirli ahlaki değeri pekiştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Didaktik etki, belirli bir durumda kuşların davranışlarını modelleyerek oluşturulur. Karakterlerin insan ilişkilerindeki davranışlarını tahmin etmek, bu masallar aracılığıyla kolaylaşır.

4.2.3. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Adlı Eserin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Eser, masalın kahramanı olan Keloğlan’ın babasından kendisine kalan kitabı ve kitabın arkasındaki haritasıyla farklı diyarlara gidip oradaki insanlara yardım etmesini konu edinmiştir. Eserin konusu çocukların merak duygusunu canlı tutacak derecede fantastik ve masalsıdır. Konunun çocukların hayal gücünü

destekleyecek, sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Ana fikir

Bu masal emeğin karşılıksız kalmayacağı ve gerçeklerin mutlaka ortaya çıkacağı izleği üzerine kurulmuştur. Gerçek hazinenin zor durumdaki insanlara yardım elini uzatmak ve onların sevgisini kazanmak olduğu vurgulanmaktadır.

Kahramanlar

Kitapta yer alan kahramanlar; Keloğlan, Beyaz Kız, Keloğlan'ın annesi, Nine, Halk, Hükümdar Maskini, Yılandır.

Keloğlan: Hikâyenin başkahramanıdır. Keloğlan babasının hatırasını yaşatan, başka insanlara yardım eden bir gençtir. Akıllı, kurnaz, yardımsever ve çok cesur bir insandır.

Beyaz Kız: Keloğlan'ın arkadaşı olan keçisidir. Keloğlan'ı yalnız bırakmaz ve ona her zaman yardım eder.

Keloğlan'ın annesi: Keloğlan'ın annesidir. Oğlunun haritadaki diyarlara gitmesine izin verir.

Nine: Keloğlan ve Beyaz Kız'ın gittiği ülkede aklını yitirmemiş tek kişidir. Olanları Keloğlan'a anlatır.

Halk: Keloğlan ve Beyaz Kız'ın gittiği ülkede ırmağın suyundan içip zehirlenen insanlardır.

Hükümdar Maskini: Ülkeyi işgal etmek isteyen kötü kalpli hükümdardır.

Yılan: Hükümdar Maskini'nin tehditleri yüzünden ırmağın suyuna zehir karıştırmak zorunda kalmıştır.

Olay

Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde masalı, geleneksel masal öğelerini güncel bir dille ifade eden yeniden yazım örneğidir. Ana karakterin halk edebiyatındaki Keloğlan tipine benzeyen özellikleriyle klasik masal geleneğinden izler taşır. Masalın temelinde, karakterin zorluklarla dolu bir yolculuğa çıkması ve bir arayış içine girmesi gerekliliği vardır. Bu, masal geleneğinin içerdiği “yolculuk” motifıyla örtüşür. Keloğlan, babasından kalan harita büyümeye başladığı zaman yeni yerler keşfetmek için bir arayışa girer. Bu arayış, karakterin gelişimi ve hikâyenin ilerlemesi için önemli bir rol oynar. Masallardaki yolculuk motifi, hikâyenin temel yapısını oluşturur ve anlatıya derinlik katar. Yazar, Keloğlan masalını modern bir dille yeniden yorumlarken geleneksel yapıdan da uzaklaşmamıştır. Masalın sonunda karakterin “Her zamanki gibi yine aynı soruyu sordu kendine: Ne harcadım ne kazandım?” içsel sorgusu, klasik Keloğlan

hikayelerinin sonlarına atıfta bulunurken okura yöneltilen “Keloğlan masalının okuyucuları artık biliyor ki...” cümlesinin ise anlatıya çağdaş bir yorum kattığı söylenebilir.

4.2.4. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Adlı Eserin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Keloğlan Suskunlar Ülkesinde masalı, babasının Keloğlan’a miras bıraktığı, içinde gizemli bir harita bulunan kitabı, annesinin ona vermesiyle başlar. Haritada işaretlenen yerleri bulmak için yola koyulan Keloğlan, bu macerada çeşitli zorluklarla karşılaşır.

Ana fikir

Masalın ana fikri zamanını harcayarak ve aklını kullanarak başka insanlara iyilik yapmak ve bunun sonucunda o insanların dostluğunu ve sevgisini kazanmaktır. Hiçbir zulmün kalıcı olamayacağı izleği de çıkarsanabilir. Ana fikir yardımseverlik, özgürlük, dostluk, arkadaşlık motifleri etrafında şekillenmiştir.

Kahramanlar

Bu masalın ana kahramanı dürüstlük, cesaret, yardımseverlik, cömertlik ve kurnazlık gibi özellikleriyle tanınan Türk halk hikâye kahramanlarından Keloğlan’dır. Masalın diğer kahramanları;

Keloğlan’ın annesi: Keloğlan’a babasından miras kalan kitabı vermiştir.

Beyaz Kız: Keloğlan’a yolculuğunda eşlik eden keçisidir.

Köylüler: Keloğlan ve Beyaz Kızı uğurlayan Keloğlan’ın komşularıdır.

Vezir ve Hükümdar: Halka ağır vergiler yükleyip, insanları zor duruma sokan kişilerdir. Masalın kötü karakterleridir.

Yaşlı adam: Halktan bir kişidir. Keloğlan onunla konuşarak hükümdar ve vezire karşı ne yapmaları gerektiğini ona anlatır.

Şehir halkı: Keloğlan sayesinde hükümdarın ve vezirin vergilerinden kurtularak özgürlüklerini ve huzurlarını tekrar kazanmış insanlardır.

Masalda Keloğlan dâhil hiçbir karakter betimlenmemiştir. Çocuk okurların karakterler hakkında bilgi edinmeleri ancak karakterlerin olay içerisindeki davranışlarıyla mümkün olmaktadır. Keloğlan’ın olayları çözme şekli ve insanlara yardım etmesi çözüm odaklı ve yardımsever olduğunu gösterirken Hükümdar ve vezirin, yanlış kararlarından dönmeleri ve halka özgürlüklerini geri vermeleri onların pişmanlıklarını göstermektedir.

Olay

Keloğlan, keçisi Beyaz Kız ile babasından miras kalan haritanın işaret ettiği yere gitmek üzere birlikte yola çıkarlar. Ancak haritadaki işaretler sürekli değişmektedir. Uzun bir yolculuktan sonra tuhaf bir şehre varırlar. Halk, saçma vergilerle ezilmektedir. Keloğlan, kitabındaki yönergeleri takip ederek yaşlı bir adamın yanına gider ve şehrin neden bu durumda olduğunu çözer. Halk, padişahın emirlerine karşı çıkmalıdır. Keloğlan'ın önerisiyle halk, emirlere karşı gelir ve padişah vergileri kaldırır. Şehir normale döner ve vergiler adil bir şekilde belirlenir.

4.2.5. *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi* Adlı Eserin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi, Nasrettin Hoca ile cimri komşusu arasında geçen ilginç olayları konu edinir. Nasrettin Hoca, geleneksel sözlü kültürümüzde ve yazılı edebiyatımızda insanları güldüren, güldürürken düşündürülen ve ders veren mizahi fıkralarıyla ünlüdür. Bu fıkralar, çocukları sadece eğlendirmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünmeye teşvik eder ve onlara hayat dersi verir.

Ana fikir

Eserde verilmek istenen ileti cimriliğin neden olduğu olumsuz durum ve bazı toplumsal kurallara herkesin uymasının zorunluluğudur. Yazar, insanların özeline karışmamayı, saygılı olmayı, elindekiyle yetinmeyi mizahî bir dille anlatır.

Kahramanlar

Hikâyenin temel karakterleri; bilgili, espri yeteneği güçlü, cömert, yardımsever ve misafirperver olarak tanınan Nasrettin Hoca ile cimri, doyumsuz, hırslı, meraklı ve anlayışsız kişilik özelliklerine sahip olan komşusudur. Hem Nasrettin Hoca hem de cimri komşu, yazar tarafından okuyucuya bir dizi karakteristik özelliklerle tanıtılır ve bu nedenle ikisi de açık karakter olarak okur karşısına çıkar. Ancak, hikâyenin diğer karakterleri olan hocanın eşi, tavşanı avlayan köy halkı, tavşanı yiyenlerin akrabaları, komşunun oğlu, hocanın eşiği ve komşunun getirdiği tavşan gibi yan karakterler, yazar tarafından belirgin bir şekilde tanıtılmadıkları için kapalı karakter özellikleri sergilerler. Ayrıca, hikâyenin ana karakteri Nasrettin Hoca, yaşlı ve sevimli bir görünüme sahip olmasıyla birlikte bilgili, espri yeteneği güçlü, cömert, yardımsever ve misafirperver gibi belirgin kişilik özellikleriyle okuyucuya sunulur. Öte yandan, hikâyenin diğer önemli karakteri olan Nasrettin Hoca'nın komşusu ise cimri, doyumsuz, hırslı, meraklı ve anlayışsız gibi özelliklerle tanıtılır. Bu şekilde her iki karakter de zıtlıklar üzerinden çocuk okuyucunun ilgisine sunulur.

Olay

Hoca'nın komşusu sürekli hocanın evinden bir şeyler ödünç alır ve misafirlik adı altında cömertliğinden faydalanır. Ancak, verilen eşyalar genellikle geri gelmez veya bozulmuş halde geri döner. Hoca, komşusunun isteklerine farklı taktiklerle cevap vermeye başlar. Komşusu hocadan eşeğini ister fakat eşeğe iyi davranmadığı için hoca komşusuna eşeği vermek istemez ve eşek evde yok der. Komşusu hocadan çamaşır asmak için ip ister, ipin geri gelmeyeceğini bilen hoca ipe un serdim diye komşusuna karşılık verir. Fakat komşusu hocanın nasihatlerini ve imalarını anlamayarak sonraki günlerde de devamlı bir şeyler istemek için hocanın kapısını çalar. Bu durumdan oldukça rahatsız olan Nasrettin Hoca bir gün komşusuna giderek onun kazanını ister. Kazanı alır ve sonraki gün kazan doğurdu diyerek komşusuna bir de tencere verir. Komşu bu duruma çok sevinir. Nasrettin Hoca komşusundan tekrar kazanı ister, komşu yine verir fakat bu sefer hoca kazanı geri getirmez. Bu süreçte komik ve düşündürücü olaylar yaşanır.

4.2.6. *İlkbahar Prensi* Adlı Eserin İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konu

Eser, Küçük Tüy adındaki karganın bir gün Kargalar Diyarına gelen hayal satıcılarından, hayallerini gerçekleştirebileceğine inandığı bir şişeyi satın almasını konu edinir. Ancak kişinin hayallerini gerçekleştirebileceği şey büyülü nesneler değil yalnız kendi çabasıdır.

Ana Fikir

İlkbahar Prensi kitabında yazar, boş parfüm şişesi üzerinden iletisini sunar. Boş parfüm şişesi bizlere hazır olarak gelir ve içi boştur, o şişeyi kendi hayallerimiz, düşüncelerimiz ve çabamızla doldurmamız gerekir. Kişi arzu ve isteklerine yalnız kendi çabasıyla ulaşabilir.

Kahramanlar

İlkbahar Prensi kitabının kahramanları masalın başlangıcında görsel üzerinden tanıtılır. Çocuk kitaplarında sık rastlanılmayan bu durum olumlu olarak yorumlanmıştır.



Görsel 29. *İlkbahar Prensi* Masalının Kahramanları

İlkbahar Prensi, masal yazarının metinde bir karakter olarak yer aldığı, okuyucuyla etkileşimde bulunduğu post modern bir eser görünümündedir. Masal yazarının birinci tekil kişi anlatımı, ana karakter Küçük Tüy'ün öyküsünün anlatıldığı asıl hikâyenin içine yerleştirilmiştir.

Olay

Masal, yazarın ve ana karakter Küçük Tüy'ün, o güne kadar karşılaşmadıkları hayal satıcıları adlı kuşların kargalar diyarına gelmesiyle başlar. Küçük Tüy, klasik masallardaki diğer karakterler gibi bir değişim arayışına girer. Prens olma hayaliyle heyecanlanan Küçük Tüy, hayal satıcılarının sunduğu rengarenk nesneler arasından parıltıyan bir parfüm şişesi seçer. Ancak, eline geçen şişe boş ve renksizdir. Bu durum önce onda hayal kırıklığı yaratır ancak daha sonra kendi hayalleriyle şişeyi doldurarak prens olma yolunu aralar. Küçük Tüy, klasik masallardan farklı olarak bir prene dönüşmez. Tam tersine, kendi dönüşümünü gerçekleştirir ve *İlkbahar Prensi* olur. Şişeyi alıp kendi seçimini yapan, boş çıkmasıyla başa çıkabilen ve sonunda ırmağa daldırdığı şişeyi kendi hayalleriyle dolduran Küçük Tüy, ilkbaharla bütünleşerek dönüşümünü tamamlar. Bu dönüşümü anlamayan yazarı, kendi hayal dünyasına davet ederek yazarın üstü bir konuma geçer ve kendi masalını sonlandırır.

4.3. Eserlerin Dil ve Anlatım Özelliklerinin Değerlendirilmesi

4.3.1. *Gümüş Göl Masalları* Dizisinin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Gümüş Göl Masalları'nda hitap edilen yaş grubuna uygun sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanıldığı gözlenmiştir. Masallarda kısa cümleler ve çocukların ana dili edinimine yardımcı olacak söz varlığı unsurlarına yer verilmiş, yalın bir üslup tercih edilmiştir. Masallarda “ağzını kapamak, gözlerine inanmamak, içi

yanmak, çaba harcamak, gözlerinin içi gülmek, kendini tutamamak” gibi toplam 6 deyim; “yan yan, açar açmaz, şap şup, fısır fısır, kıkır kıkır, cır cır, uzun uzun, korka korka, üzgün üzgün, ufak tefek, hafif hafif, biter bitmez, zıplaya zıplaya” gibi toplam 15 ikilemeye yer verildiği tespit edilmiştir. Yansıma sözcüklerden oluşan ikilemeler grubuna giren ‘şap şup’ ve ‘cır cır’ ikilemeleri 2’şer kez, diğer ikilemeler ise birer kez tekrar edilmiştir. Yansıma sözcüklerden oluşan ikilemeler çocuğun dil gelişimi açısından dikkat çekici olarak yorumlanmıştır. Kitaplarda pekiştirme, benzetme ve argo sözlere yer verilmemiş, yazım ve noktalama bakımından herhangi bir yanlışlığa rastlanmamıştır.

4.3.2. *Gakgukların Maceraları* Dizisinin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Gakgukların Maceraları dizisinde kullanılan cümlelerin okul öncesi dönemdeki çocukların rahatlıkla anlayabileceği şekilde kısa ve basit bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Dizinin hiçbir kitabında deyim kullanımına yer verilmediği ancak ikilemelerin mevcut olduğu gözlenmiştir. Eserde “bakıp bakıp, özene bezene, kolay kolay, tek tek, sinirli sinirli, dinlese dinlese, parıl parıl, utana sıkıla, boşu boşuna” gibi toplam 9 ikileme ve 1 pekiştirme sözcük (koskocaman) tespit edilmiştir. Kitaplarda noktalama işaretleri genel olarak doğru bir şekilde kullanılmıştır ancak Ses Yarışması adlı kitapta “patırdı” kelimesinin yanlış yazıldığı gözlenmiştir. Cümleler genellikle kurallı ve etken çatılı olarak kullanılmış ancak bazı durumlarda devrik, eksiltili ve edilgen çatılı cümlelere de yer verilmiştir. Kitabın seslendiği yaş seviyesi göz önünde bulundurulduğunda bu tür cümlelerin çocukların anlamı yapılandırmasını güçleştireceği söylenebilir.

4.3.3. *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* Kitabının Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde masalında, seslendiği yaş seviyesine uygun bir şekilde yalın bir anlatımın, basit, kısa ve kurallı cümle yapılarının tercih edildiği gözlenmiştir. Eski Türk halk hikayelerinin yeniden yazma örneği olduğundan yazarın diğer eserlerine nazaran daha fazla deyim, ikileme, pekiştirme örneklerine yer verildiği söylenebilir. Eserde “iş başa düşmek, çekidüzen vermek, dizlerini dövmek, dili tutulmak, kayıtsız kalmak, güven kazanmak, akı başına gelmek” olmak üzere 7 deyim; “çok çok, ekip biçmek, çayır çimen, geze geze, içe içe, bağırıp çağırmak, sessiz sessiz, akın akın, diye diye” biçiminde toplam 9 farklı ikileme ve “yemyeşil (2), koskocaman, kısıkvrak” biçiminde toplam 4 pekiştirme sözcük tespit edilmiştir. Doğal ve samimi bir anlatıma sahip olan eserde yazım ve noktalama yanlışlığı gözlenmemiştir. Masalda geçen ve çocuk okurları kötü etkileyebileceği düşünülen argo kelimeler; “ahmak, delirmek, kahrolasica, taş atmak, bağırıp çağırmak, hakaret etmek” biçimindedir.

4.3.4. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Adlı Eserin Dil Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Masalda, sözlü kültürümüzde yer alan deyimlerin masalın akışında sıklıkla kullanılarak dilimizin inceliklerinin öğrencilerin sezgilerine bırakıldığı söylenebilir. Eserde “ekip biçmek, yalvarmak yakarmak (2), yola düşmek, yol almak, güle oynaya, peşine takılmak, aklını kaçırmak, düşünüp taşınmak, yan gelmek, yola koyulmak, o gün bugün” olmak üzere 12 adet deyime yer verildiği gözlenmiştir. Ayrıca masalda “çok çok, tekrar tekrar (2), altı üstü, şırıl şırıl, kendi kendine, sağa sola, gide gide, söylene söylene, sokak sokak, iş güç, duyar duymaz (2), horul horul, feryat figan” biçiminde toplam 13 ikileme tespit edilmiştir. Masalda az da olsa yansıma sözcüklere (şırıl şırıl, çıt, fısıltı) yer verilmiştir. Masal bilinmeyen bir zaman ve bilinmeyen bir ülke anlatımıyla başlamaktadır. Geleneksel masallarda yer alan tekerlemeler bu masalda bulunmamaktadır. Yazar, sohbet tarzı canlı bir üsluba yaslanmıştır. Dil olarak açık ve duru bir anlatım kullanılmış, kısa ve yalın cümlelere yer verilmiştir. Düzey üstü kelimelere metnin bağlamından yola çıkarak anlaşılabilir bir şekilde yer verilmiş böylelikle çocuğa görelilik gözetilmiştir.

4.3.5. Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi Adlı Eserin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Hikâyenin dili basit, anlaşılır ve doğrudan anlatıma dayalı olduğu, metinde hem kurallı hem de devrik cümleler bulunduğu gözlenmiştir. Devrik cümle kullanımının, anlatımın akıcılığını artırdığı, şiirsel bir etki uyandırdığı böylece hikâyenin daha etkileyici hale geldiği söylenebilir. Eserde “tanrı misafiri olmak, eli boş dönmek, surat asmak, ipe un sermek, gözleri ışıldamak, hop oturup hop kalkmak, başı sağ olmak, küplere binmek, farkına varmak, dilden dile dolaşmak” biçiminde toplam 10 deyim tespit edilmiştir. Deyim kullanımının, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmelerine, soyut kavramları somutlaştırarak dilin inceliklerini öğrenmelerine ve hikâyeye olan ilgilerini canlı tutmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Eserde “bol bol, yiyip içmek, yatmak kalkmak, kolay kolay, üç beş (2), birer ikişer, başka başka, koşa koşa, boş boş” biçiminde toplam 10 ikileme tespit edilmiştir. İkileme grupları, anlatımın daha güçlü ve canlı olmasına katkı sunan, dilin ve hikâyenin akıcılığını artıran dil unsurlardır. Ses tekrarına dayalı ikileme öbekleri metnin okuma ritmini zenginleştirecektir. Eser dil ve anlatım bakımından incelendiğinde akıcı ve anlaşılır bir dil kullanıldığı görülmüştür. Seslendiği yaş grubuna göre bilinmeyen kelimelere yer verilmemiş, yazım ve noktalama hatası gözlenmemiştir. Doğal ve samimi bir anlatım tercih edilmiştir.

4.3.6. *İlkbahar Prensi* Adlı Eserin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

İlkbahar Prensi dil ve anlatım bakımından değerlendirildiğinde, cümleler yapılarının çocukların kolayca anlayabileceği şekilde kısa ve basit bir biçimde oluşturulduğu gözlenmiştir. Kitap deyim, ikileme ve pekiştirme yönünden incelendiğinde, toplamda 2 deyim (aklı başından gitmek, göz göze gelmek), 2 ikileme (bilse bilse, nefes nefese,) ve 2 pekiştirme (rengarenk, bomboş) sözcük tespit edilmiştir. Eser genel olarak hitap ettiği yaş düzeyinin dilsel gelişimine uygun ve destekleyici bir üslupla kaleme alınmış olsa da özellikle deyimler ve söz varlığı açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan kitapta yazım ve noktalama açısından yanlış, hatalı bir duruma rastlanılmamış, argo ve kaba ifadelere yer verilmemiştir.

Melike Günyüz'ün çocuk kitaplarında sık karşılaşılan etkinlik örneklerini *İlkbahar Prensi*'nde de gözlenmiştir. Yazar kitabın son sayfasında; “Sen de Hayal Satıcılarından çok istediğin bir şeyi aldığını ve hayallerinin gerçekleştiğini düşün. Bu hayalinin resmini aşağıya yapar mısın? Unutma hayalin ne kadar renkli olursa resmin de o kadar güzel olur.” yönergesi çerçevesinde boş bir sayfaya okuyucunun hayalini resimle aktarmasını istemiştir. Böylelikle yazar, masalın sonunda okuyucularını düşünmeye ve hayal kurmaya teşvik etmekle kalmamış, aynı zamanda onları üretkenliğe de yönlendirmiştir.

4.4. Eserlerin İçerdikleri Eğitsel İletiler Açısından Değerlendirilmesi

4.4.1. *Gümüüş Göl Masalları* Dizisinde Saptanan Eğitsel İletiler

Masallarda eğitsel iletiler genellikle örtük olarak verilmiş, çocuk okurların iletileri olaylardan yola çıkarak sezinlemeleri amaçlanmıştır. Masallarda saptanan eğitsel iletiler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gümüş Göl Masalları Dizinde Yer Alan Eğitsel İletiler

İleti Grupları	İletiler	İleti Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Merak Etmek	5
	Araştırmacı Kişiliğe Sahip Olmak	1
	Dostluğa Önem Verme/Arkadaş Sevgisi	1
	Sağduyulu olmak	1
	Sabırlı Olmak	1
	Öz güvenli olmak	1
	Ön yargılı olmamak	2
	Başarılı olmak	1
	Nazik olmak	1
	Hoşgörülü/ Anlayışlı olmak	2
	Yaratıcı Olmak	1
	Saygılı olmak	1
	Bencil olmamak	3
	Tedbirli olmak	1
	İyimser olmak	3
	Hayattan zevk almak	2
Toplam		27
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Yardımsızlık/ Yardımlaşmak	6
	İş Birliği Yapmak	1
	Manevi destek	1
	Düşünceli davranmak	2
	Sevgi	1
	Farklılıklara Saygı Duymak	2
	Cesaretlendirme	1
	Misafirperver olmak	2
	Barış içinde yaşamak	1
	Paylaşmak	1
Toplam		18
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Sorgulamak	2
	Çıkarım Yapmak	9
	Çözüm Odaklı Düşünmek	1
	Hayal gücünü kullanmak	1
Toplam		13
Genel Toplam		58

Tablo 3'e göre 10 kitaptan oluşan *Gümüş Göl Masalları* dizisinde kişilik gelişimini destekleyen iletilerden 16, toplumsal gelişimi destekleyen iletilerden 10, zihinsel gelişimi destekleyen iletilerden 4 olmak üzere toplamda 58 farklı ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“Sanırım balık yerine taş atmışsın ağzına. O da dişlerinin arasına sıkışmış. Taşı çıkarmamız gerek!” -*çıkarım yapmak* (TT, s.13)

“Bu oyunda, gökten yıldız alıp yastıkların altına sakladıklarını hayal etmişlerdi.” -*hayal gücünü kullanmak* (KY, s. 6)

“Yanınızda bir arkadaşınız varken nasıl da mutlu olursunuz.” - *hayattan zevk almak* (KŞAA, s.14)

“-Üzülme, dedi. Vızır'ı tanıdığın için mutlu olmalısın.” -iyimser olmak (KŞAA, s.16)

“Tombalak Fil şaşırdı. Göl hayvanlarını rahatsız etmek istemiyordu.” -bencil olmamak (TFSS, s. 5)

“-Gerçekten bizim gibi dans etmeyi hiç denemedin mi, diye sordu.” -sorgulama (TFSS, s.10)

“-Biz sana yardımcı olabiliriz, dedi Bayan Turna.” -yardımlaşma (TFSS, s.10)

“İyi de Cırcır Böceği'nin, kargaların yuvasında ne işi vardı?” -sorgulama (HSCB, s.13)

“Sanırım Tortop'un da kimseye göstermek istemediği bir korkusu vardı.” -çıkarmak (SSD, s.8)

“Etrafta toplanan bütün çocuklar el birliği ile Tortop'u çevirdiler.” -iş birliği (SSD, s.14)

“Bir gazeteci olarak bundan çok iyi haber çıkabilirdi.” -araştırmacı bir kişiliğe sahip olmak (TCS, s.5)

“Hayatta en büyük mutsuzluk sebebi boş durmaktır.” -çıkarmak (TCS, s.16)

“Hemen ertesi gün kurt, kunduz ve kumru yavrularını davet etmiş.” -misafirperverlik (ÜKA, s.14)

“Oyunda hile yaptığı halde arkadaşı bundan hiç söz etmemiş, üstelik de kendisine yardım etmişti.” -düşünceli davranmak, yardımseverlik (AA, s.15)

“Daha sonraki günlerde Keseli'nin bu özel durumuna alıştılar ve herkesin aslında birbirinden farklı olduğunu kavradılar.” -farklılıklara saygı duymak (PSS, s.8)

“Arkadaşının uçamıyor olması top tutamayacağı anlamına gelmez. Neden ona bir şans vermiyorsun?” dedi öğretmen Bayan Yengeç.” -ön yargılı olmamak (PSS, s.14)

Gümüş Göl Masalların'da, “arkadaşlık, yardımlaşma, ön yargılı olmama” gibi değerlerin gelişimine büyük önem verildiği gözlenmiştir. Bu temalar, kitabın sonunda; “Yardıma ihtiyacı olanlara destek olurlar ve kendi hatalarını kabul edip düzeltirler. Masallardaki karakterler mükemmel olmaktan ziyade gerçek hayattaki gibi eksikliklere sahiptirler, ancak birbirlerini böyle kabul ederler.” şeklinde açıklanmıştır. Bu yaklaşımın, çocukların idealize edilmeyen gerçek dünyaya daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olacağı ve onların değer algılarını doğru bir biçimde yapılandıracağı düşünülmektedir.

4.4.2. Gakgukların Maceraları Dizisinde Yer Alan Eğitsel İletiler

Gakgukların Maceraları dizisinde tespit edilen eğitsel ileti grupları ve eğitsel iletilerin dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Gakgukların Maceraları* Dizisinde Yer Alan Eğitsel İletiler

İleti Grupları	İletiler	İletilerin Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Merak Etmek	4
	Kararlı olmak	1
	Özgüvenli olmak	1
	Düşünceli davranmak	1
	Başarılı olmak	2
Toplam		9
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Farklı kültürlerle etkileşim	1
	Barış içinde yaşamak	2
	Farklılıklara saygı duymak	1
	Sevgi	2
Toplam		6
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Sorgulamak	1
	Bilginin önemi	1
	Hayal etmek	2
	Çözüm odaklı düşünmek	1
Toplam		5
Genel Toplam		20

Tablo 4’e göre *Gakgukların Maceraları* dizisinde kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden 9, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 6, zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 5 olmak üzere toplam 20 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“O, artık komşuları Mavi Tüylerle birlikte olmak istiyordu.” -farklı kültürlerle etkileşim (MG, s.7)

“-Oğlum, Mavi Tüyler çok iyi, dost canlısı komşularımız. Elbette onlarla oynayabilirsin, dedi babası.” -barış içinde yaşamak (MG, s.7)

“Hiçbir şey Gaki’yi kararından döndüremezdi.” -kararlı olmak (MG, s.10)

“Gaki, bu yeni halini pek beğenmişti.” -özgüvenli olmak (MG, s.15)

“Biz, kargalar, bir de yazın gelen kırlangıçlar... Hep bir aradayız.” – barış içinde yaşamak (PK, s.5)

“Mutlaka garip bir şeyler olmuştur. Yoksa onlar öyle kolay kolay susmazlar.” -sorgulamak (PK, s.7)

“Merakla üst kata çıktım.” -merak etmek (PK, s.7)

“Hayretle bakıyorlardı sadece. Baktıkları şeyi ben de göreyim istedim.” -merak etmek (PK, s.8)

“Neyse ki komşular hemen yetiştiler.” -düşünceli davranmak (PK, s.11)

“Çünkü o çok bilgilidir. Her şeyi bilir.” -bilginin önemi (PK, s.12)

“Farklılık güzel bir şeydir.” – farklılıklara saygı duymak (PK, s.16)

“Bayan Karga, Çınar amcaya sevgiyle baktı.” -sevgi (PK, s.17)

“Biz bu beyaz kargayı çok sevdik.” -sevgi (PK, s.18)

“Karga Gukki hem yeni şarkılar öğreniyor hem hayaller kuruyor.” - hayal etmek (ŞG, s.5)

“Bizim Gukki şimdi kurbağaların baş şarkıcısı. Hem şarkı söylüyor hem alkış alıyor.” -başarılı olmak (ŞG, s.18)

“İşte o ağaçların birinde yaşıyor Ay’ı merak eden kuşlar.” -merak etmek (ANK, s.5)

“Şimdi kim bilecek ayın nereye gittiğini?” -merak etmek (ANK, S.7)

“Çocukları yönlendirecek harika, muhteşem bir fikir geliştiriyorlar.” - çözüm odaklı düşünmek (SY, s.7)

“Sonunda sonuçlar açıklanıyor. Dereceye girenler pek mutlu.” - başarılı olmak (SY, s.15)

Gagukların Maceraları dizisinde “kendi kişisel özelliklerini kabul etmek, başkasını özenmemek, bireysel farklılıklara saygılı olmak, hatalardan ders çıkarmak, yanıltan dönmek, yeteneğinin peşinden gitmek” gibi iletiler ön planda tutulmuştur. Aynı zamanda azim, çalışkanlık, arkadaşlık, komşuluk ve kardeşlik ilişkilerine de vurgu yapılmıştır. İnsani özelliklerin yüklendiği hayvan karakterler üzerinden çocuklara eğitici öğretici bilgiler eğlendirerek verilmeye çalışılmıştır. Kitapların eğitici iletileri incelendiğinde, konuların ve ele alınış biçiminin okul öncesi dönemdeki çocukların ilgisini çekecek şekilde olduğu söylenebilir.

4.4.3. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde Kitabında Yer Alan Eğitsel İletiler

Masalda çocukların gelişim özelliklerine uygun iletiler bulunduğu gözlenmiştir. Masalda verilmek istenen temel ileti; emeğin karşılıksız kalmaması ve gerçeklerin her zaman ortaya çıkacağıdır. Masalın sonunda yazar ana kahraman Keloğlan üzerinden çocuklara seslenerek temel iletiyi “Keloğlan masallarının değerli okuyucuları artık biliyor ki Keloğlan için vazgeçilmez iki gerçek var: Biri harcanan emek, ötekisi saklanması mümkün olmayan gerçek.” (s.24) biçiminde beyan eder. Ancak masaldaki çoğu ileti okur kitlesi dikkate alınarak örtük olarak verilmiştir. Okurların örtük iletileri kahramanların

davranışlarından, olaylar ve görsellerden yola çıkarak kavramaları hedeflenmiştir. Masalda yer alan diğer iletiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Keloğlan Şaşkınlık Ülkesinde Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler*

İleti Grupları	İletiler	İletilerin Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Saygılı olmak	1
	Araştırmacı Kişiliğe Sahip Olmak	2
	Dostluğa önem vermek/ Arkadaş sevgisi	1
	Cesur olmak	3
	Tedbirli olmak	1
Toplam		8
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Yardımseverlik/ Yardımlaşmak	2
	İş Birliği Yapmak	2
Toplam		4
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Sorgulamak	1
	Çıkarım Yapmak	1
	Çözüm Odaklı Düşünmek	1
Toplam		3
Genel Toplam		15

Tablo 5’e göre kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden 8, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 4, zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 3 olmak üzere toplam 15 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“Anacığın izin istedi.” -saygılı olmak (s.5)

“Fakat bu halkta bir gariplik vardı. Duruşları, bağırışları bir değişti” -sorgulamak (s.8)

“Haydi Beyaz Kız, iş başa düştü. Gel yakından bakıp halkın derdi neymiş anlayalım? dedi.” - araştırmacı kişiliğe sahip olmak (s.13)

“Ninenin yanına gelen Keloğlan “Nineciğim sizin padişah, suyunuzu sattı mı bilemem ama bu su ya zehirlenmiş ya da büyülenmiş. İçenler çıldırıp bağırmaya, etrafa taş atmaya başlıyorlar.”” - çıkarım yapmak (s.13)

“Yürü Beyaz’ım bu işi biz kendi kendimize çözeceğiz anlaşılan.” - Araştırmacı kişiliğe sahip olmak (s.14)

“Keloğlan’ın bu yılanla mücadele edecek aklından başka bir silahı yoktu.” - cesur olmak (s.17)

“Çanak ağzına kadar dolunca Keloğlan usulcacık itiverdi yılanı doğru.” - tedbirli olmak (s.19)

“Gel seninle bir anlaşma yapalım.”- iş birliği yapmak (s.22)

“Sen zehir bırakıyormuş gibi yap ama sakın salma suya. Ben de yumurtalarını alıp geleyim.”- çözüm odaklı düşünmek/ cesur olmak/iş birliği yapmak (s.22)

“Keloğlan hemen padişahın huzuruna çıktı. Şehrin dışında gördüğü orduyu da suyun başındaki yılanı da anlattı ona.”- yardımseverlik (s.22)

“Bu kargaşada Keloğlan da yılanın yumurtalarının peşine düşmüştü.” yardımseverlik (s.23)

“Yeni yerler görmüş, yeni dostlar edinmişti.”- dostluğa önem vermek (s.24)

4.4.4. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler

Keloğlan Suskunlar Ülkesinde adlı eserde iletilerin örtük olarak verildiği gözlenmiştir. Çocuk okurların örtük iletileri kahramanların davranışlarından ve olaylardan yola çıkarak kavramaları amaçlanmıştır. Babasının Keloğlan’a bıraktığı notta yazan “Oğlum bu benim sana bırakabildiğim tek hazine. Onun sahibi sensin. Nasıl istersen öyle harca. Ama dikkat et de harcadıkça kazan.” ifadesi masalın temel iletisini içerir. Notla verilmek istenen mesaj zamanın gerçek hazine olduğu ve iyi değerlendirildiğinde çok daha kazançlı çıkılacağıdır. Tablo 6’da masalda yer alan diğer iletiler sunulmuştur.

Tablo 6. *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler*

İleti Grupları	İletiler	İletilerin Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Merak Etmek	1
	Araştırmacı Kişiliğe Sahip Olmak	1
	Dostluğa Önem Verme/Arkadaş Sevgisi	2
	Bencil olmamak	1
Toplam		5
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Manevi Destek	1
	Yardımseverlik/ Yardımlaşmak	1
	İş Birliği Yapmak	1
	Toplumsal Eşitliği ve Adaleti Gözetmek	1
Toplam		4
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Sorgulamak	2
Toplam		2
Genel Toplam		11

Tablo 6’ya göre masalda kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden 5, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 4, zihinsel gelişimi destekleyen

eğitsel iletilerden 2 olmak üzere toplam 11 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“En sonunda bu haritada işaretli yerleri arayıp bulmaya karar verdi.”
-Araştırmacı kişiliğe sahip olmak (s.5)

“Böylece Keloğlan’la can yoldaşı Beyaz Kız’ın maceraları başladı.”
-Dostluğa Önem Verme/Arkadaş Sevgisi (s.7)

“Bütün köylüler toplandı.” - Manevi Destek (s.7)

“Kimi üç kuruş, kimi beş kuruş yol harçlığı verdi Keloğlan’a”
-Yardıms severlik/ Yardımlaşmak (s.7)

“‘Bu nasıl bir şehir Beyaz Kız? İnsan dediğin yiyen içen, gülen oynayan bir varlıktır. Bunlar görüntüde insan gibiler. Anacığım! Yoksa burası büyümlü bir yer mi?’ diye konuşmaya başladı.” - Sorgulamak (s.10)

“Telaşlı, tedirgin, kendi kendine konuşan bu adamın büyük bir merakla peşine takıldı Keloğlan.” - merak etmek (s.10)

“İlginç olan şuydu: Ne kapıdaki askerler ne de sarayın içindeki korumalar Keloğlan’ı durdurup da “Sen kimsin, nereye gidiyorsun?” diye sordular.” -sorgulamak (s.12)

“Böyle düşüncesiz bir hükümdara böyle düşüncesiz bir vezir yaraşırdı ancak.” - Toplumsal Eşitliği ve Adaleti Gözetmek (s.15)

“Şehirde yaşayanlar hükümdarın dediğinin tersini yapmalıydı.” -iş birliği yapmak (s.16)

“Keloğlan ve Beyaz Kız da yeni dostlar edinmişti.” -dostluğa önem vermek (s.24)

4.4.5. Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler

Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi adlı eserde, “komşuluk ilişkileri, yardıms severlik, misafirperverlik ve cömertlik” gibi önemli değerlerin kurgu üzerinden çocuk okuyuculara aktarılması hedeflenmiştir. Örtük iletilerin kahramanların davranışlarından, olaylar ve görsellerden yola çıkılarak kavranması yoluna gidilmiştir. Tablo 7’de eserde yer alan diğer iletiler sunulmuştur.

Tablo 7. *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler

İleti Grupları	İletiler	İletilerin Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Cömert olmak	2
	Sabırlı olmak	1
	Yaratıcı olmak	1
Toplam		4
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Yardımseverlik/ Yardımlaşmak	1
	Misafirperver olmak	5
	Paylaşmak	2
Toplam		8
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Çözüm odaklı olmak	1
Toplam		1
Genel Toplam		13

Tablo 7’ye göre eserde kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden 4, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 8, zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 1 olmak üzere toplam 13 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“Hoca hem cömert hem de yardımsever bilinirmiş yaşadığı çağda.” - cömertlik, yardımseverlik (s.4)

“Bu güzel ev sahibine gelenler yer içer, yatar kalkar, bir türlü gitmek istemezmiş.” -misafirperver olmak (s.4)

“Hoca cömert birisiymiş, evinde misafir ağırlamaktan da eşyasını paylaşmaktan da çekinmezmiş.” -cömertlik, misafirperver, paylaşmak (s.9)

“Hemen eve koşmuş, elinde bir tavşanla geri dönmüş.” -paylaşmak (s.14)

“Peki. Akşama buyur gel, hep beraber yiyelim.” -misafirperver olmak (s.14)

“Tanrı misafiri deyince Hoca ne yapsın? Buyur etmiş içeri.” - misafirperver olmak (s.16)

“Hoca, konukları içeri davet etmiş.” -misafirperver olmak (s.18)

“Artık Hoca, “Yeter. Bu duruma bir çare bulmam gerekiyor.” diyerek düşünmeye başlamış.” -çözüm odaklı düşünmek (s.19)

Keloğlan masalının ve Nasrettin Hoca hikâyesinin kökeninin çok eskiye dayandığı ve bu karakterlerin toplumun tüm katmanları tarafından iyi tanındığı bilinmektedir. Ancak, zaman içinde değişen algılar, düşünce yapıları ve değerler, bu kültürel mirasın güncel bir şekilde yeniden yorumlanmasını zorunlu kılmıştır.

Hızla ilerleyen teknoloji, değişen sosyal dinamikler, kültürel kodlar ve ortaya çıkan farklılıklar içinde insanları bir arada tutan ortak değerlerin önemi yadsınamaz. Yazarın, Keloğlan ve Nasrettin Hoca karakterleriyle anlatmak istediği hatır bilme, vefa, anlayışlı olma, saygı ve mizahi zekâ gibi kişisel özelliklerin, aslında bizi biz yapan kültürel değerlerin bir yansıması olduğu vurgusudur. *Keloğlan Masalları* ve *Nasrettin Hoca* hikâyesinin, kültürümüze ait olan ve tekrar hatırlatılması gereken değerleri öne çıkardığı söylenebilir.

4.4.6. *İlkbahar Prensi* Eserinde Yer Alan Eğitsel İletiler

Eserde saptanan eğitsel ileti grupları ve eğitsel iletilerin dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *İlkbahar Prensi* Kitabında Yer Alan Eğitsel İletiler

İleti Grupları	İletiler	İletilerin Sayısı
Kişilik Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler	Merak Etmek	2
	Araştırmacı kişiliğe sahip olmak	1
Toplam		3
Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Manevi destek	1
Toplam		1
Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler	Çıkarım yapmak	2
	Hayal gücünü kullanmak/hayal etmek	1
Toplam		3
Genel Toplam		7

Tablo 8’e göre eserde kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden 3, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 1, zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerden 3 olmak üzere toplam 7 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. Aşağıda iletilere ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir:

“Hayal satıcıları adlı bir grup kuşun Kargalar Diyarı’na geldiğini duyduğundan beri meraktan yerinde duramıyordu.” -merak etmek (s.4)

“Mademki bunlar hayal satıcılarıydı, o halde Küçük Tüy’ün hayallerini gerçekleştirebilirlerdi.” -çıkarım yapmak (s.6)

“Hayal satıcılarının kim olduklarını bilse bilse Baykuş amca bilirdi.” -araştırmacı kişiliğe sahip olmak (s.8)

“Baykuş amca Küçük Tüy’ü teselli etti.” -manevi destek (s.25)

“Şimdi sen de hangi güzel kokuyu hayal edersen şişen öyle kokacak.” -hayal gücünü kullanmak/hayal etmek (s.25)

5. Sonuç

Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocukların hayata hazırlanmalarına yardımcı olabilecek birçok önemli işlevi yerine getirir. Bu nedenle çocuklar, yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış çocuk edebiyatı eserleri ile tanıştırılmalıdır. Bu eserler çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine olumlu katkılarda bulunabilecek çeşitli uyarıcılar içerir. Bu çalışmada Melike Günyüz'ün çocuk kitapları, çocuk edebiyatının temel unsurları ve eğitsel iletiler bağlamında incelenerek kitapların biçim, içerik, dil anlatım ve eğitsel iletiler bakımından çocuk edebiyatına uygunluğu araştırılmıştır.

5.1. Kitapların Biçimsel Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

Çocuk kitaplarının biçimsel özellikleri, çocuğun kitapla nasıl etkileşime geçeceğini belirleyen en kritik faktördür (Çer, 2014). Çocuk kitaplarının biçimsel özellikleri çocukların dikkatini çeken ilk unsurlardır. Kitapların biçimsel özellikleri çocuğun kitaba yönelmesi ve onu inceleyip beğenmesi için davetiye niteliğindedir. İncelenen çocuk kitaplarının seslendiği yaş düzeylerine göre boyut özellikleri, çocukların hızlı bir şekilde değişen ilgilerini kitaplara çekmek adına önemlidir.

Kitapların boyut ve şekil özellikleri incelendiğinde; *Gümüş Göl Masalları* 15x21, *Gakgukların Maceraları* 20x20, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde*, *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*, *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi* ile *İlkbahar Prensi* kitapları ise 21x26 boyutlarında olduğu belirlenmiştir. İncelenen kitaplar farklı boyutlarıyla çocuklara uygun olarak değerlendirilmiştir.

Kâğıt türlerine göre kitaplar incelendiğinde; *İlkbahar Prensi*, *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* ile *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* adlı eserlerde 1. hamur mat kuşe kâğıt kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında bu kâğıt türü kaliteli, dayanıklı ve çocuğun ilgisini kitapta tutacak düzeyde dikkat çekici olduğu için çocuklara uygun olarak nitelendirilmiştir. *Gümüş Göl Masalları* ve *Gakgukların Maceraları* kitap dizilerinde kullanılan kâğıt türünün, 2. hamur kalite olarak daha kolay yıpranabilir özellikte ve arka sayfalarda resimlerin belli olmasından dolayı daha düşük kalitede olduğu söylenebilir.

Sayfa düzeni açısından incelenen tüm kitaplardaki resim-metin uyumu, resim-zemin ilişkisi, metin-zemin uyumu, sayfa kenar boşlukları, satır araları ve cümle uzunluklarının çocuğun kitabı okumasına engel teşkil etmeyecek şekilde düzenlendiği, metinlerin yazı büyüklüklerinin ve yazı tiplerinin hitap ettikleri yaş aralığındaki okurların gözlerini yormayacak şekilde uzmanlar tarafından belirlenen kriterlere uygun olduğu gözlenmiştir.

Kitapların kapak tasarımları çocuğun ilgisini ilk çeken etkidir. Araştırmaya konu olan çocuk kitaplarının dış tasarımının ve seçilen kapak resimlerinin görsel olarak canlı renklerden oluştuğu, parlaklık açısından dikkat çekici özellikte olduğu, hayvan karakterleri ile çocukların ilgisini çekebilecek ve merak uyandıracak nitelikte olduğu söylenebilir.

Kitapların cilt özellikleri ilgili yayınevinden edinilen bilgiler ışığında *İlkbahar Prensi*, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde*, *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde* ile *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* kitaplarının dikişli ve ciltli kalın mat kuşe karton kapak, *Gömüş Göl Masalları* ile *Gakgukların Maceraları* serilerinin içerisinde yer alan kitapların dikişsiz ve ciltsiz ince karton kapak olduğu belirlenmiştir.

Tür ve Turla'nın (1999) vurguladığı gibi kitapta, çocuğun 7 yaşına kadar olan dönemde, içeriğin üçte dördünün resimlerden, geri kalan dörtte birlik kısmın ise metinlerden oluşmasına özen gösterilmelidir. İncelenen çocuk kitaplarının tümünde resim yazı oranının üçte dördünün resimlerden oluştuğu, geri kalan dörtte birlik kısmın ise metinlerden meydana geldiği gözlenmiştir. Günyüz'ün incelenen eserlerinin resimleri farklı çizerler tarafından çizilmiş, resimlerde, herhangi bir olumsuz özelliğe rastlanmamıştır. Kitapların tümündeki resimlerin metinlerle uyumlu, renk açısından canlı, okurların ilgisini kitaba yönlendirebilecek, metni anlama sürecini olumlu etkileyebilecek özelliklerde oldukları söylenebilir.

5.2. Kitapların İçerik Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

Kitapların içerik bakımından değerlendirme ölçütleri olarak konu, ana fikir, kahramanlar, olay ve dil anlatım özellikleri esas alınmıştır. Kitapların seçiminde dikkat edilen hususlardan biri olan konu, konuların aktarılış biçimi ve kitapların içerdiği iletiler incelendiğinde yeniden yazma örneği olan *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* ile *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* eserlerinin kültürümüze ait değerleri çocuk okurların yaş düzeylerine uygun bir biçimde aktardığı söylenebilir. Modern fabl örnekleri olan *Gömüş Göl Masalları*, *Gakgukların Maceraları* ve *İlkbahar Prensi* kitaplarında ise çocukların kişilik gelişimini destekleyen iletiler hayvan karakterler üzerinden anlatılmıştır.

Melike Günyüz'ün kitaplarındaki kahramanlar genelde hayvan karakterlerden oluşmuştur. Timsah, yengeç, kaplumbağa, deniz yıldızı, yılan, pelikan, kuş, karga, baykuş, keçi gibi hayvanlar üzerinden anlatılan olaylar çocukların ilgisini çekmenin yanı sıra çocuk okurların hayvanlara karşı daha duyarlı olmalarında ve hayvan sevgisi kazanmalarında etkili olabilecek niteliktedir. Modern fabl örnekleri olan eserlerdeki kahramanların sadece kurgunun şekillendirilmesinde rol oynamakla kalmayıp aynı zamanda kurgudan

etkilenerek geliştikleri de söylenebilir. Yazarın yeniden yorumladığı kültürel mirasımız Nasrettin Hoca ve Keloğlan yardımseverlik, misafirperverlik, paylaşmak, arkadaşlık gibi olumlu özellikleriyle aktarılmıştır. Genel olarak kahramanların, okurlar tarafından örnek alınabilecek özellikleriyle ön plana çıktığı söylenebilir.

İncelenen kitaplarda konular anne, kardeş, aile ve yakın çevre sevgisi, hayvanlar, batıl inançlar, hayal gücü, keşif yapmak, doğa olayları, komşuluk ilişkileri, arkadaşlık başlıklarında incelenmiştir. *Gümüş Göl Masalları*, *Gakgukların Maceraları* ile *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* eserlerinde geçen olaylar genellikle günlük hayatımızda tanık olabileceğimiz durumlar üzerine şekillenmiştir. Günyüz, eserlerinde evrensel temalara odaklanarak günümüz dünyasının ve toplumlarının karşılaştığı; önyargılı olmak, hile yapmak, kurnazlık, hak yemek, iyiliği kötüye kullanmak, savaşın kötülüğü gibi sorunları ele almıştır. Yazar, her ne kadar benzer temalara değinse de her eserin kendine özgü iletilerinin olduğu söylenebilir. Yazar, olayları kurgularken çocuk okurlara doğrudan öğüt vermek yerine iletilerini dolaylı yollarla aktarmaya çalışmış, onların sezgilerini harekete geçirmelerine olanak tanımıştır. Kitapların içerik özelliklerinin genel olarak çocuk edebiyatı temel unsurlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

5.3. Kitapların Dil ve Anlatım Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

Dil ve anlatım özellikleri bakımından incelenen kitapların, hedef kitlenin ilgisini sürdürecek biçimde akıcı olduğu söylenebilir. Araştırmaya konu olan kitapların dil ve anlatım özellikleri incelenirken yazım, noktalama ve cümle yapılarının yanı sıra kitaplardaki atasözleri, deyim, ikileme, pekiştirme gibi dil unsurları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Kitapların hiçbirinde atasözüne rastlanılmamıştır. *Gümüş Göl Masalları*, *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*, *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* ile *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi* adlı eserlerin atasözleri dışındaki söz varlığı unsurlarından deyim ve ikileme bakımından daha zengin olduğu söylenebilir. *İlkbahar Prensi* ve *Gakgukların Maceraları* kitaplarında deyim ve ikilemelerin daha az kullanıldığı gözlenmiştir. Pekiştirme sözcüklere ise tüm kitaplarda daha az yer verilmiştir. Kitaplarda, somut öğrenme çağındaki çocukların anlayabileceği sade, arı bir dil kullanılmıştır. Kaba ve argo sayılabilecek “ahmak, kahrolasıcı” gibi sözcüklere sadece *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* adlı eserde rastlanmıştır. *Gakgukların Maceraları* dizisinde yer alan Ses Yarışması hikayesinde sadece bir kelimenin (patırdı) yanlış yazıldığı görülmüştür. Diğer kitaplarda yazım ve noktalama açısından herhangi bir hatayla karşılaşılmamıştır. Bazı kitaplarda devrik, eksiltili ve edilgen çatılı cümlelere rastlansa da genel olarak eserlerin tümünün, hitap ettiği yaş düzeyine göre dil ve anlatım bakımından sade, akıcı ve anlaşılır olduğu gözlenmiştir. Çocuk kitaplarının içeriğiyle ilgili yapılan diğer çalışmalarda,

noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, yazım kurallarına uygunluk ve anlatımın netliği gibi faktörlerin çocukların gelişimini desteklediği öngörülmüştür. Bu bağlamda Günyüz'ün eserlerinde de dil ve anlatım bakımından noktalama işaretlerinin doğru kullanıldığı, yazım kurallarına uyulduğu ve çocukların seviyesine uygun cümle kuruluşlarına dikkate edildiği söylenebilir.

5.4. Kitapların Eğitsel İletilerine Yönelik Sonuçlar

Gümüş Göl Masalları ve *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* adlı eserlerde yazarın temel iletiyi kitabın sonunda doğrudan verdiği ancak diğer masallarda eğitsel iletilerin örtük olarak sunulduğu, çocuk okurların iletileri olaylardan, kahramanların davranışlarından ve görsellerden yola çıkarak kavramalarının hedeflendiği söylenebilir.

Kitaplar, eğitsel iletiler bakımından kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletiler, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler ve zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olarak üç ana başlık altında incelenmiştir. Yazar, eğitsel iletileri genelde kahramanlar aracılığı ile okurlara sezdirme yolunu tercih etmiştir. Kitapların hitap ettiği yaş seviyesi dikkate alındığında çocukların kişilik gelişimleri söz konusu olduğundan kitaplarda kişilik gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler ve zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletilere oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, *Gümüş Göl Masalları* kitabında kişilik gelişimini destekleyen 27 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 18 farklı eğitsel ileti, zihinsel gelişimi destekleyen 13 farklı eğitsel iletiye rastlanmıştır. *Gakgukların Maceraları* dizisinde kişilik gelişimini destekleyen 9 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 6 farklı eğitsel ileti, zihinsel gelişimi destekleyen 5 farklı eğitsel ileti belirlenmiştir. *İlkbahar Prensi* kitabında kişilik gelişimini destekleyen 3 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 1 eğitsel ileti, zihinsel gelişimi destekleyen 3 farklı eğitsel ileti belirlenmiştir. *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde* kitabında kişilik gelişimini destekleyen 8 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 4 farklı eğitsel ileti, 3 farklı zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletiye rastlanmıştır. *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde* kitabında kişilik gelişimini destekleyen 5 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 4 farklı eğitsel ileti, zihinsel gelişimi destekleyen 2 farklı eğitsel iletiye rastlanmıştır. *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi* kitabında kişilik gelişimini destekleyen 4 farklı eğitsel ileti, toplumsal gelişimi destekleyen 8 farklı eğitsel ileti, zihinsel gelişimi destekleyen 1 eğitsel ileti belirlenmiştir.

Çer'in (2016) vurguladığı gibi kitapların çocuklara istenilen etkiyi sağlayabilmesi için, onlara öğrenme deneyimleri sunması ve onlara rehberlik etmesi beklenir. Bu nedenle, kitaplarda çeşitli etkinlik örneklerinin bulunması gerekmektedir. Yazarın incelenen kitaplarından *Gümüş Göl Masalları* serisinde kitapların iç kapaklarında yer alan masala hazırlık soruları ve değerlendirme

soruları, *Gakgukların Maceraları* kitaplarının sonunda yer alan resim etkinlikleri, İlkbahar Prensi kitabının sonunda yer alan etkinlik kısımları çocuk okurların kitaplarla daha fazla vakit geçirmesini, kitaplarla daha güçlü bir bağ kurmasını sağlar niteliktedir.

Araştırmaya konu olan modern fabl örnekleri *Gümüş Göl Masalları*, *Gakgukların Maceraları* ve *İlkbahar Prensi* çocuk kitaplarında bireysel farklılıkların hayvan karakterler aracılığıyla aktarıldığı gözlenmiştir. Bu eserlerde fiziksel özelliklerin yanı sıra kişiler arasındaki duyuşsal ve bilişsel farklılıklara da vurgu yapılmış, farklılıklara saygılı olma ön planda tutulmuştur. Eserlerde çeşitli bireysel farklılıkların hayvan karakterler üzerinden anlatılmasının yanında diğer karakterlerin bu farklılıklara verdiği tepkiler de ele alınmıştır. Kahramanların, farklılıklarından dolayı kabul edilme, reddedilme, alaya alınma, dışlanma, uyum sağlama gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıkları gözlenmiş; bireysel farklılıkların bazen doğuştan geldiği bazen de sonradan edinildiği vurgusuna yer verilmiştir. Eserlerde genellikle doğuştan gelen farklılıklara daha olumlu tepki verilirken sonradan edinilen farklılıklara daha olumsuz tepki verildiği gözlenmiştir. *Pamuk Karga* masalı ile *Peli Spor Şöleninde* masalını bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir. Pamuk Karga doğuştan beyaz olduğu için ailesi ve çevresi tarafından olumlu tepkiyle karşılaşırken geçirdiği bir sakatlık nedeniyle uçamayan Pelikan, arkadaşları tarafından olumsuz tepki almıştır. Karakterlerin dışlandığı ya da arkadaş çevresine uyum sağlayamadığı durumlarda, farklı bir arkadaş çevresine yönelmenin mümkün olduğu vurgusuna da yer verildiği gözlenmiştir. Bu duruma *Mavi Gaki* ve *Şarkıcı Gukki* masalları örnek olarak gösterilebilir.

Sözlü Türk kültüründe önemli yere sahip olan Keloğlan ve Nasrettin Hoca karakterleri ile daha çok toplumsal sorunlar üzerinde duran yazarın yardımseverlik, komşuluk ilişkileri, paylaşmak iletilerini sezdirdiği gözlenmiştir. Melike Günyüz'ün çocuk kitapları aracılığıyla, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sunarken halk kültürü ve sözlü geleneğe dayalı ürünleri yeniden yorumlayarak çocuk edebiyatının gelişimine de katkı sunduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çer, E. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını*. İzmir: Tudem.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 196, 258- 272.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Gürbüz, M. (2014). IFLA-Ülkelerin en iyi on resimli çocuk kitapları listesi projesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(1), 79-87.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Özden, E. (2021). *Çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Şahin, S. (2018). Portage Erken Çocukluk Dönemi. Z. F. Temel. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. (5. Baskı). (s. 337- 364). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2014). *Çocuk ve edebiyat. Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. ed. Tacettin Şimşek. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Temizyürek F., Şahbaz N. K. ve Gürel Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya Pa Yayın Pazarlama.
- Yalçın, A ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- İncelenen Çocuk Kitaplarının Kaynakçası**
- Günyüz, M. (2017). *Gümüş Göl Masalları*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gümüş Göl Masalları 1: Timsah Temsi

Gümüş Göl Masalları 2: Küçük Yıldız

Gümüş Göl Masalları 3: Küçük Şıpr Arkadaş Arıyor

Gümüş Göl Masalları 4: Hiç Susmayan Cırcır Böceği

Gümüş Göl Masalları 5: Tombalak Fil'in Sabah Spor

Gümüş Göl Masalları 6: Temsi'nin Can Sıkıntısı

Gümüş Göl Masalları 7: Üç Küçük Aslan

Gümüş Göl Masalları 8: Sen Sıska Değilsin

Gümüş Göl Masalları 9: Arkadaşımı Tanırım

Gümüş Göl Masalları 10: Peli Spor Şöleninde

Günyüz, M. (2016). *Gakgukların Maceraları*. İstanbul: Erdem Yayınları.

Gakgukların Maceraları 1: Mavi Gaki

Gakgukların Maceraları 2: Süslü Çikolata

Gakgukların Maceraları 3: Pamuk Karga

Gakgukların Maceraları 4: Şarkıcı Gukki

Gakgukların Maceraları 5: Ay Nereye Kayboldu?

Gakgukların Maceraları 6: Ses Yarışması

Günyüz, M. (2017). *İlkbahar Prens*. İstanbul: Erdem Yayınları.

Günyüz, M. (2017). *Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*. İstanbul: Erdem Yayınları.

Günyüz, M. (2017). *Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde*. İstanbul: Erdem Yayınları.

Günyüz, M. (2017). *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi*. İstanbul: Erdem Yayınları.



Değer Eğitiminde Tarihi Edebi Ürünlerin Önemi: Yaban Romanı Örneği

Abdullah Tanta¹

¹ Arş.Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8613-8761

GİRİŞ

Birey ilk olarak eğitimini ailede almaya başlar. Doğduğu kültür, büyüdüğü çevre, onu yetiştiren ebeveynler vb. birçok faktör bireyin karakterinin oluşumuna etki etmektedir. Bu karakter oluşumu okulun da sürece katılımıyla birlikte daha fazla gelişim göstermeye başlar. Okullar sadece bilginin öğretildiği yerler değildir. Okul çocuğun akademik açıdan gelişimini sağladığı kadar sosyal gelişimine de etki etmektedir. Araştırmalar, okulun çocukların sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Kara ve Aslan, 2018). Toplu eğitimin verildiği yer olan okul, çocuğun insani ilişkilerinin gelişimine de etki etmektedir. Okullarda verilen bazı dersler doğrudan çocuğun sosyal yönünün gelişimini de etkiler. Bu derslerden en önemlilerinden biri sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi, etkin vatandaş yetiştirme sürecine katkı sağlayan derslerden biridir (Altay ve Gülersoy, 2021). Sosyal bilgiler dersi, toplumda bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesinde önemli bir rol oynar ve öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandırır. Sosyal bilgiler eğitimi, çocukların davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyerek, daha etkili vatandaşlar olmalarına katkıda bulunur (Mindes, 2006). Sosyal bilgiler değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye merkeze alarak karar alıp verebilen, problem çözebilen birer etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan, sosyal ve beşerî bilimlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur (Öztürk, 2012). İçerisinde yer alan sosyal ve beşerî bilimleri, disiplinler arası bir şekilde çocuğa kazandırarak çocuğun gelişimine katkı sağlar. Özellikle psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi bilimler çocuğun sosyal yönünün gelişimine oldukça büyük katkı sağlamaktadır (Hughes ve Leekam, 2004; Corsaro ve Fingerson, 2006; Gomes, 2013).

Sosyal bilgiler dersi çocuğun sosyal yönünü geliştirirken birtakım kavramlardan da yararlanmaktadır. Bu kavramlardan biri de değerlerdir. Değerler eğitimi sosyal bilgiler dersi içerisinde çocuğa kazandırılmaktadır. TDK (2024)'ye göre değer "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" anlamı taşımaktadır. Değerle ilgili tanımlara bakılacak olursa, Erdem (2003) değeri, karşı karıya kalınan iki durum arasından birini tercih etme durumu ve davranışlarımıza yol gösteren kavramlar olarak tanımlamaktadır. Akbaş (2008) toplumsal yaşamda insan davranışlarına etki eden kavramların tamamını değer olarak tanımlamaktadır. Özensel (2003), değerın insanın kendisiyle ortaya çıkan bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Son olarak Lovat (2019)'a göre değerler ise, bireylerin ve toplumların yaşamlarını yönlendiren inançlar, ilkeler ve standartlar olarak tanımlanır. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkıldığında değer, insan davranışlarına etki eden genel ilkeler olarak tanımlanabilir. Değerler insan davranışlarına etki ettiği için toplumda birtakım düzen oluşmasını da sağlamaktadır. Bundan kaynaklı olarak da eğitimcilerin ilgisini çeken değer kavramı, okullarda planlı bir şekilde verilmesi gereken bir

kavram olarak yerini almıştır. Değer eğitimi, bireyin sosyalleşmesine katkı sağladığı kadar yaşadıkları topluma karşı da aidiyet duygusu geliştirmesini sağlamaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2014).

Değer eğitimi, toplumun önemli kabul ettiği ilke, inanç ve standartların öğretilmesini kapsar. Bu süreç, bireylerin etik davranışları ve sosyal sorumluluk bilincini geliştirmelerine odaklanır. Değer eğitimi, öğrencilerin doğru ve yanlış arasındaki farkı anlamalarını sağlarken, toplumda ahlaki ve etik standartlara uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Değer eğitimi, insanların toplum içinde yer almasını, insan haklarını, adaleti ve insana saygıyı benimsemelerini amaçlar. Değer eğitimi, aile ve eğitim kurumlarından başlayarak, toplumun tüm kurumları tarafından yapılabilir. Değer eğitimi, insanların hayatının her aşamasında önemlidir. Çocuklar, değerlerini ailelerinden öğrenirler ve bu değerler, onlar büyüdükçe daha da kalıcı hale gelir. Değer eğitimi, insanların toplum içinde iyi bir insan olarak yetişmelerine yardımcı olur ve onların gelecekteki başarısını da etkiler. Sosyal bilgiler dersi, değer eğitiminin bir parçası olarak insanların toplumsal konularda bilinçlenmelerine ve sosyal sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olabilir (Kaya ve Tomal, 2011).

Türkiye’de 2018 yılında güncellenen öğretim programlarına bakıldığında değer eğitiminin çoğu programda yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarının tamamında kök değer olarak; adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri yer almaktadır (MEB, 2018). Bu öğretim programlarından biri de sosyal bilgiler öğretim programıdır. Etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi bu amacını gerçekleştirirken değerlerden de yararlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere sadece toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik konular hakkında bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda onlara değerler eğitimi de verir. Bu sayede, gelecekteki toplumun sağlıklı bir birey olarak yetişmesine yardımcı olunur. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında 18 değere yer verilmiştir. Bu değerler aşağıda tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Adalet	Aile Birliğine Verme	Önem	Bağımsızlık
Barış	Bilimsellik		Çalışkanlık
Dayanışma	Duyarlılık		Dürüstlük
Estetik	Eşitlik		Özgürlük
Saygı	Sevgi		Sorumluluk
Tasarruf	Vatanseverlik		Yardımseverlik

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf,

vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri yer almaktadır. Öğretim programında kök değer olarak belirtilen adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri de doğrudan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretimini desteklemek amacıyla roman, masal, öykü vb. edebi ürünlerin kullanımı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda önerilmiştir (MEB, 2018). Eğitimde roman, öykü, masal vb. edebi ürünlerin kullanımı, çocuğun hayal dünyasını geliştirmekte ve olayları daha iyi algılamasını sağlamaktadır. Örneğin tarih konulu edebi ürünlerin derslerde kullanımının çocuğun, o zamanı hayal etmesini, olayları daha iyi anlamasını daha da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca edebi ürünler değer eğitimi açısından da oldukça zengin kaynaklardır. Çocuk, edebi ürünlerin içerisinde yer alan değerlerle tanışıp bu değerleri kendisine göre içselleştirip kendisi için uygun olanı seçebilir (Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018).

Öğretim esnasında edebi ürünlerin kullanımı, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve daha iyi hatırlamalarını sağlar (Gabrielsen vd. 2019; Rustia vd. 2023). Edebi eserler, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirerek, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini artırmada önemli bir rol oynar (Ewing, 2010), (Gotlieb vd. 2015). Edebi ürünler, sosyal bilgiler öğretiminde birçok farklı yolla kullanılabilir. Örneğin, bir roman, öğrencilere bir ülkenin tarihini ve kültürünü daha iyi anlatabilir. Aynı zamanda, bir roman, insanlar arasındaki ilişkileri ve toplumsal sorunları daha iyi anlamaya yardımcı olabilir. Öğretmenler, edebi metinleri derslerine dahil ederek öğrencilere sosyal konuları ve tarihsel bağlamları anlamalarını geliştiren zengin bir materyal kaynağı sağlayabilirler (Er ve Kaymakçı, 2018).

Eğitim sürecinin önemli bir parçası olan değerler eğitimi, öğrencilere yaşamları boyunca eylem ve kararlarında rehberlik edebilecek ahlaki ve etik ilkeleri kazandırmayı amaçlar. Fikir ve duyguların aktarımında güçlü bir araç olan edebiyat, bu süreçte etkili bir rol oynayabilir.. Literatüre bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında edebi ürünlerin kullanımına ilişkin olarak çalışmalar yer almaktadır. (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2002; Gülüm ve Ulusoy, 2008; Kaymakçı, 2013; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015; Ünlü, 2016; İbret, Avcı ve Karabıyık, 2017; Kolaç ve Özer, 2018; Değirmenci Toraman, 2018; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Kapan, 2019; Tanta, 2024). Bu çalışmada da edebi ürünler içerisinde yer alan Yaban romanının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban" adlı romanı, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde geçen bir hikâyeyi anlatır. Roman, Osmanlı İmparatorluğu'nun sosyal ve siyasi yapısını, toplumdaki farklı kültürlerin etkilerini ve insanlar arasındaki ilişkileri açık bir şekilde gösterir. Romanın

konusu, Kurtuluş Savaşı zamanında Ahmet Celal adlı eski bir subayın anı defterinden oluşmaktadır. Ahmet Celal bir kolunu kaybedince kendi askeri olan Mehmet Ali'nin köyüne yerleşir ve burada yaşadıklarıyla ilgili anılarını yazar. Literatüre bakıldığında Yaban romanına ilişkin olarak yapılmış olan çalışmalar mevcuttur (Şahin, 2007; Sevim, 2014; Çelik, 2017; Biçer, 2018; Dervişcemaloğlu, 2020; Duran, 2021; Ceylan, 2022). Bu çalışmalarda daha çok edebiyat, dil çözümleme, aydın-köylü çatışması, köylü sorunu konularında incelemeler yapılmıştır. Yaban romanında yer alan değerlere ilişkin olarak literatürde herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada Yaban romanında yer alan değerlerin belirlenerek, romanın Sosyal Bilgiler eğitimi açısından kullanılabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada Yaban romanında yer alan değerlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, kişilerin gerçekliği nasıl yapılandırdıklarını, yorumladıklarını ve deneyimlerinin fikir yapılarına nasıl yansıdığını inceler (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırma, olayların ve algıların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulduğu ve nitel bir sürecin takip edildiği bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma yaklaşımı, nitel araştırmanın veri toplama araçları olan gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin kullanımını içerir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konuya ilişkin olarak yazılı veya sesli materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 189). Doküman incelemesi, belgeler, kayıtlar, metinler, fotoğraflar, video veya ses kayıtları gibi dokümanları analiz etmeyi ve yorumlamayı içeren bir araştırma yöntemidir. Bu araç, sosyal veya tarihi olayları anlamaya ve doğrulamaya yardımcı olabilir. Doküman incelemesi, çalışmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak için önemli bir araçtır ve çalışma sonuçlarına dayanarak karar vermeye yardımcı olabilir (Cramond vd., 2018). Ayrıca doküman incelemesi, çalışmanın kapsamını ve derinliğini arttırabilir ve araştırmacının daha kapsamlı bir analiz yapmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada doküman olarak Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Yaban romanı kullanılmıştır

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen veriler belirlenmiş temalar ile bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yazılıp yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, belge, metin, görüntü veya ses kayıtları gibi materyalleri analiz etmeyi ve yorumlamayı içeren bir analizdir. Bu yöntem, sosyal, kültürel veya ekonomik konuların anlaşılmasına yardımcı olabilir. İçerik

analizi, söylem ve dilin analizi, çalışmanın konusunun belirlenmesi, çalışmanın kapsamının belirlenmesi ve araştırmacının daha kapsamlı bir analiz yapmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada da Yaban romanı araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde okunarak değerlere ilişkin çeşitli kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar daha sonra temalar altında birleştirilerek bulgular yazılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Yaban romanında yer alan değerlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Şekil 1. Yaban Romanında Yer Alan Değerler



Yaban romanında Şekil 1’de de görüldüğü gibi altı değer yer almaktadır. Bu değerler; vatansızlık, dayanışma, estetik, çalışkanlık, duyarlılık, misafirperverlik, sorumluluk, sevgi ve yatırımseverlik şeklindedir.

Değerler	f	%
Vatansızlık	13	% 59,5
Estetik	2	% 9
Dayanışma	1	% 4,5
Çalışkanlık	1	% 4,5
Duyarlılık	1	% 4,5
Misafirperverlik	1	% 4,5
Sorumluluk	1	% 4,5
Sevgi	1	% 4,5
Yatırımseverlik	1	% 4,5
Toplam	22	%100

Tablo 1 incelendiğinde Yaban romanında en çok yer alan değer vatansızlık (13) değeridir. Daha sonra sırasıyla estetik değeri (2), dayanışma (1), çalışkanlık (1), duyarlılık (1), misafirperverlik (1), sorumluluk (1), sevgi (1) ve yatırımseverlik (1) değerleri gelmektedir.

Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Vatan, bir milletin sosyal ve maddi ihtiyaçlarını karşıladığı coğrafi mekânı ifade ederken, aynı zamanda milletin atalarının eserleriyle şekillenmiş ve duygusal bağların kurulduğu topraklar olması nedeniyle manevi bir anlam taşımaktadır (Elban, 2015). Üstel'e (2004) göre vatan kavramı, "ülke" kavramından farklı bir anlama sahiptir. Vatanseverlik ise sosyolojik bir sevgi biçimi olarak değerlendirilebilir ve bireyin ülkesine yönelik yarar sağlayıcı eylemlerini ifade eder.

Ahmet Celal yedek subay olarak katıldığı I. Dünya Savaşı'nda bir kolunu kaybetmiştir. Bulunduğu köydeki halka kolunu kaybetmiş olmasının sebebini vatani korumak için olduğunu ifade etmiştir.

"Lakin, bu köyde hiç kimse kolsuz olduğumun farkında değil... oysa, burada. İsterdim ki farkında olsunlar. Zira, sağ kolumu, ben, onlar için kaybettim. İstanbul'da zilletim olan şey, burada şerefimdir. Hatta, ilk günler Mehmet Ali ile köyde dolaşırken şuna buna rastgeldik mi, hemen sağ yanıma çevirirdim. Hele, yeni yetişen delikanlılarla genç kızlara ne yapıp yapıp mutlaka bu eksikliğimi hissettirmeye çabalıyordum... sağ kolumun yokluğu kimsenin takdirini celbetmek şöyle dursun, hatta merhametini bile uyandırmadı. Acaba niçin?..." (s.19)

Ahmet Celal köylülerle sohbet etmektedir. Köylüler eski bir asker olan Ahmet Celal'e tekrar savaş olup olmayacağını sorar. Ahmet Celal ise Mustafa Kemal adında bir kahraman komutanın ülkeyi kurtarmak için uğraştığını şu şekilde ifade etmektedir:

"-Efendi, tekrar savaş olacak mı? dedi.

-Olmaktadır, dedim. İşitmediniz mi? Mustafa Kemal isminde büyük bir adam, büyük bir kumandan, İstanbul'dan çıktı, Anadolu'ya geçti. Erzurum'da, Sivas'ta, milleti başına topladı. "Hükümet, devlet görevini yapmıyor. Biz kendi kendimizi koruyacağız. Düşmana karlı koruyacağız," dedi. Şimdi, onun adamları taraf taraf Yunanlılarla, Fransızlarla doğuşuyor. Hepsi öyle kahraman kişiler ki..." (s.27)

Kitabın ilerleyen bölümlerinde Mehmet Ali ve Ahmet Celal arasında geçen bir diyalogda Mehmet Ali, Ahmet Celal'e tekrar askere alınıp alınmayacağına dair bir soru sorar. Kitabın bu bölümünde Vatanseverlik değerine ilişkin şu bulgu tespit edilmiştir:

“Mehmet Ali: Beyim bizi gene askere alacaklar mı?

Ahmet Celal: Olabilir.

Mehmet Ali: Nasıl olabilir, beyim? Bizi terhis etmediler mi?

Ahmet Celal: Ettiler ama, düşmanlarımız terhis filan dinlemiyor. Bak, şuracığa kadar geldiler. Biraz kulak verseydik top seslerini duyacaktık. Düşman askerleri şu tepenin ardından görünürse, elin kolun bağlı durabilecek misin? Gelip de, senin evini, köyünü yakıp yıkarken, çoluk çocuğunu dipçikle itip dürtelerken, bir köşede karı gibi büzülüp duracak mısın?” (s.42)

Mehmet Ali savaşın ilerlemesi üzerine askere çağırılmıştır. Yüzü bembeyaz kesilmiştir. Ahmet Celal, Mehmet Ali’ye dönerek onu yüreklendirmeye çalışmaktadır. Ahmet Celal ve Mehmet Ali arasında geçen diyalog “*Memleketin, senin gibi usta askere çok ihtiyacı var. Bugün gidip cepheye vuruşmazsan, yarın burada, kapının önünde vuruşmağa mecbur kalırsın. Her vakit söylüyorum. Düşman şuracığa geldi...*” (s.54) şeklindedir.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde Sevr Antlaşması’nın imzalanmasına Ahmet Celal çok sinirlenmiştir. Eski bir subay olan Ahmet Celal vatan topraklarının elden gidişine çok kızmaktadır.

“Yazıklar olsun, seni sevmesini bilmeyenlere: ey, gamlı ülke!.. Seni sevip, seni sensiz dramın içinde gömülüp gitmekten korku çekenlere!.. Taşın, toprağın ne bitmez bir sabır ve mukavemet hazinesidir! İnsan, senin göğsünde ya destani bir kahramanlığa ere ya da en ilahi mizaçlı velilerin feragat ve mahviyet derecesine varır.”

Ahmet Celal, Emine’ye olan aşkını ilan edemediği için, gurbette olmasından dolayı ve kolunun olmayışından kaynaklı büyük üzüntü içindedir. Derdini şu şekilde dile getirmektedir:

“Beni kimler anlar? Kimler derdime deva bulur? Beni bu illetten, beni bu gurbetten kim kurtarabilir? Hangi kardeş? Hangi hemşire? Hangi can yoldaşı? Hey, ana toprak ne kadar merhametsiz, ne kadar katısin? Benim ıstırabıma ne kadar yabancısın? Ben senin üvey evladın mıyım? Yoksa sen mi benim üvey anamsın? Eğer, ben senin üvey evladın isem, bu kolu kimin yoluna feda ettim? Niçin şu anda, bir derenin kenarında bir insan viranesiyim?” (s.86)

Ahmet Celal, Anadolu halkının eskisi kadar iyi olmadığını, içlerinde düşmanla iş birliği yapanların olduğunu, halkın çeşitli düzenbazlıklar peşinde olduğundan şikâyet etmektedir.

“Şimdi ne görüyorum? Anadolu... düşmana akıl öğreten müftülerin, düşmana yol gösteren köy ağalarının, her gelen gasıpla bir olup

komşusunun malını talan eden kasaba eşrafının, asker kaçağını koynunda saklayan zinacı kadınların, frengiden burnu çökmüş sahte sofuların, cami avlusunda oğlan kovalayan softaların türediği yer burasıdır.”

“Burada, bıyıklarını makasla kıırttı diye nice fikir ve ümit dolu Türk gencinin kafası taş altında ezildi. Burada yüzü düşmana dönük, nice vatan mücahitleri savundukları kimselerin eliyle arkadan vuruldu. Burada, milli timsalin, milli bağımsızlık sembolünün yolu kaç defa kesildi ve kaç defa oturduğu şehrin etrafı isyan silahlarıyla çevrildi. Burada ben, vatan delisi millet divanesi; burada, ben harp mahlulü Ahmet Celal yapayalnızım.” (s.110)

Ahmet Celal Hasan adında bir çoban çocukla karşılaşır. Çocukla cepheden kaçan askerler üzerine muhabbet ederler. O sırada Hasan askerden kaçanlarla ilgili olarak “Asker kaçağı, ha. İşte bu çok fena. İnsan ölür, fakat askerden kaçmaz.” (s.117) ifadesini kullanır.

Ahmet Celal düşmanın artık tüm gücüyle saldıracağını gazetelerden öğrenir. Düşman artık son kozunu oynayacaktır. Tüm bunlara rağmen savaşı Türk milletin kazanacağına dair içinde bir ümit vardır:

“Hey Allahım, bunları bütün haşmet ve debdebeleri, bütün zulüm ve itisaflarıyla denize döktüğümüz günü görebilecek miyim?

Niçin görmeyeyim? İçimde bir şey, bana savaşı mutlaka kazanacağımızı haber veriyor.

Öyle bir şey olursa, buradan İzmir’e doğru yayan yola çıkacağım. Tıpkı eski Türk masallarında sevgilisini aramağa çıkan demir çarıklı aşıklar gibi durmadan, dinlenmeden gideceğim.... Öyle ki, İzmir’e vardığım gün sahilin herhangi bir noktasına yüzükoyun düşeceğim. Ve orada tuzlu su ile ıslanmış toprağı koklayarak saatlerce kalacağım.” (s.118)

Ahmet Celal köylülerin düşmana karşı olan umursamaz tavrından sıkılmıştır. Köylü halk düşmanı kötü görmemektedir. Ahmet Celal bu duruma çok sinirlidir. Köylünün bu tavrı kaynaklı kendini çaresiz ve ölmek isterken bulmuştur.

“Hayır, hayır; artık bir harekette bulunmağa gücüm kalmadı. Burada kalıp öleceğim. Hatta onlar, köye girecekleri gün askeri elbisemi giyeceğim. Önlerine kılıcımı sürüye sürüye çıkacağım. Ta ki, ilk hamlede, süngüleriyle vücudumu delik deşik etsinler diye.”

Savaş ilerlemiştir. Düşman iyice Anadolu’ya yayılmıştır. Köylü halk hala umursamaz bir tavır içindedir. Bekir Çavuş, Ahmet Celal’e dönerek düşmana rahat verilmediği için Anadolu içine yayıldığını söylemiştir. Ahmet Celal bu sözlere çok sinirlenmiştir.

“Bekir Çavuş: Düşman, tee İzmir’de idi, sağdan sataştılar, soldan sataştılar. Herife rahat vermediler. Buralara kadar gelmesine sebep oldular. Ne diyeyim bilmem ki, Allah sebep olanları...”

“Ahmet Celal: Bir Türk için İzmir ne ise Sivas da odur. Diyarbakır ne ise Samsun da odur. İzmir zapt olundu mu, bütün Anadolu’nun ilmiği düşmanın elinde demektir. Orası kurtulmayınca burası kurtulmaz.”

Düşman, Anadolu halkına uçaklardan dağıttığı kağıtlarla kendisinin halifeden yana olduğunu söyleyip, Kemal Paşa’ya karşı savaştığını söylemektedir. Köylü halkı da buna inanıp Kemal Paşa’yı kötü görmektedir. Ahmet Celal bu duruma çok öfkeli. Bekir Çavuşla aralarında bir diyalog geçer.

“Bekir Çavuş: Biliyorum beyim sen de onlardansın emme.

Ahmet Celal: Onlar, kim?

Bekir Çavuş: Aha, Kemal Paşa’dan yana olanlar...

Ahmet Celal: İnsan Türk olur da, nasıl Kemal Paşa’dan yana olmaz?”

Artık düşman yenilmiş ve geri çekilmeye başlamıştır. Bunu duyan Ahmet Celal çok sevinçlidir.

“Fakat, ben yerimde duramıyorum. Pencereimin içindeki bir saksıyı alıp yere çarptım. Bununla da kalmayıp yatağımın üstüne atıldım. Yatağımı yumruğumla dövmeye, dişlerimle ısırmağa başladım. Boğazıma tıkanan hıçkırıklar beni boğacak. Fakat, ben, Türk ordusunun zaferini gözlerimle gördüğüm şu an da ağlamayacağım.”

Ahmet Celal köye gelen düşman askerleriyle karşılaşır. Onun bir asker olduğunu anlarlar ve ona Kemal Paşa’dan yana olup olmadığına yönelik soru sorarlar.

“Düşman Asker: Siz bir subaysınız öyle mi? Ne zaman? Nerede?

Ahmet Celal: Umumi harpte, muhtelif cephelerde bulundum.

Düşman Asker: Kolunuzu nerede kaybettiniz?

Ahmet Celal: Çanakkale’de... dedim.

Düşman Asker: Ha ha, öyle ise siz mükemmel bir Kemalistsiniz.

Ahmet Celal: Bir Kemalist mi? Evet. Fakat, Çanakkale’de harp ettiğim için değil, sade bir namuslu Türk olduğum için...”

Estetik Değerine İlişkin Bulgular

Estetik değer, bir şeyin güzelliği veya sanatsal değeri ile ilgilidir. Bu terim, sanat eserlerinin yanı sıra doğal güzellikler, mimari yapılar, müzik, edebiyat ve diğer pek çok şey hakkında kullanılabilir. Tschacher vd. (2012) göre estetik algı,

resim veya heykel gibi güzel sanatlarla ilgilenirken bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik bileşenleri içeren karmaşık bir tepkidir. Estetik deneyim yalnızca güzellikle ilgili değil, aynı zamanda sanatın ve estetik uygulamaların insanların yaşamlarındaki varoluşsal önemiyle de ilgilidir (Maes, 2022). Estetik değeri, kişisel deneyimler, kültürel normlar ve beğeniler gibi faktörlere bağlıdır. Her insanın estetik değerlere yönelik farklı bir bakış açısı vardır. Bu nedenle, bir şeyin estetik değeri, insanların kişisel düşüncelerine ve beğenilerine bağlıdır.

Ahmet Celal, kolunu kaybetmeden önce sanatsal bir yanının olduğunu, fakat kolunu kaybettikten sonra bu sanatsal yapısının kaybolduğunu “*Zaten, Cihan Savaşı’nda kolumu kaybetmezden önce bütün şiir kabiliyetimi, bütün sade dilliliğimi kaybetmiş bulunuyordum.*” (s.118) şeklinde ifade etmektedir.

İlerleyen bölümlerde Ahmet Celal, akşamları herkes evine çekilince kitaplarıyla baş başa kalır. Kitap okumak onun için büyük bir zevktir. Ahmet Celal bu zevkini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben el ayak çekildikten sonra odanın kapısını sürmeleyip kitaplarımla başbaşa kalma saatini dört gözle beklerim. Çünkü, bu ömrümün bütün hazin sergüzeştini ve yaşadığım anın sıkıntısını unuttuğum tek saattir. O vakit, bu çıplak ve yalçın oda, gerçek dünyadan daha geniş, daha ferahlı bir alemin munis, sevimli ve her biri sihir ve füsunla yoğrulmuş mahlukları ile dolmağa başlar. Kendileri çekildikten sonra kokuları havada kalan dilber ve nadide kadınlar, sesleri bir ana sesinden daha yakın, daha dokunaklı arkadaşlar, nur çehreli ihtiyarlar, coşkun suya benzeyen berrak gözlü, Dante’nin Beatrice’i, Petrarka’nın Leonora’sı, Romeo’lar, Julietta’lar ve daha birçok tatlı hayaller... Kimi yatağının üstünde yana yana, kimi küçük bir çocuk gibi benim kucağımda, kimi bir iskemlede tek başına, kimi ayakta, kimi pencerenin kenarında dirseğine dayanmış; kimi odanın içinde bir aşağı beş yukarı dolaşarak benşimle sabahı ederler; sabaha kadar, havada kutsal bir orkestranın yankıları dalgalanır ve yaradanlarla yarattıkların el ele verip hep bir arada raksettikleri sezilir.” (s.21)

Dayanışma Değerine İlişkin Bulgular

TDK (2025)’e göre bir topluluğu oluşturan insanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması, dayanışma olarak adlandırılır. Bu bağlar, insanların birbirleriyle empati kurması, birbirlerine yardım etmesi ve birlikte hareket etmesiyle oluşur. Dayanışma, insanların birbirlerine destek olmaları, birlikte hareket etmeleri ve bir amaç için bir araya gelmeleridir. Bir topluluğun üyeleri, ortak amaçlar ve değerler etrafında bir araya gelerek dayanışma örneği gösterirler.

Ahmet Celal Anadolu köylüsünün Kurtuluş Mücadelesi için bir dayanışma içerisinde olduğunu ifade etmektedir.

“İşte, Anadolu’nun dediği, işte İstanbul Hükümeti’nin söylediği... memleketin havası bu kadar trajedi ile yüklü olmasa, insan bu hale gülebilir. Lakin, çıplak ayaklı, çıplak göğüslü köylüler, gülle ve kurşun taşıyan kağnıları önlerine katmış gidiyorlar?

Bu, kirli pırtık yorgana sarılı şey ne? Bir top arabası... ta orada., o hendeğin içinde birikmiş insanlar ne yapıyorlar? Bunlar, bir manda leşini yüzmekle meşguldür. Ne için? Derisinden askere, çarık olur... Lakin, işte, asıl bu gördüğüm şeyler için zafere inanmalıdır. Türk askeri manda leşlerinin derisinden çarık yapıp giyiyor. Türk köylüsü, top arabalarını kendi yorganına sarıp taşıyor, işte, bunun için inanmalıdır...” (s.97)

Çalışkanlık Değerine İlişkin Bulgular

Çalışkanlık, bireyin sürekli ve istikrarlı bir şekilde çalışarak hedeflerine ulaşma eğilimi olarak tanımlanır. Bu kavram, disiplin, öz-motivasyon gibi diğer olumlu özelliklerle yakından ilişkilidir. Araştırmalar, çalışkanlığın akademik başarıda önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Duckworth ve Seligman, 2005). Ayrıca, çalışkanlık ve öz-düzenleme, kişilik özellikleri arasında yer alır ve bu özelliklerin akademik performansı öngörmede önemli olduğu belirlenmiştir (Roberts vd., 2007).

Ahmet Celal, köyde herkesin ona tuhaf bakmasından rahatsızdır. Eski bir subay olması ve İstanbul’da yetişmesinden kaynaklı olarak kendisi kişisel bakımına dikkat etmekte ve çok okumaktadır. Ahmet Celal ve Mehmet Ali arasında şu ifadeler geçmektedir:

“Mehmet Ali: Beyim her gün tıraş olmayıver.... Beyim, geceleri sabahlara dek mırıl mırıl ne okuyorsun? Seni büyü yapar sanırlar.

Ahmet Celal: Geceleri sabahlara kadar okumayayım da ne yapayım? Ben el, ayak çekildikten sonra odamın kapısını sürmeleyip kitaplarımla baş başa kalma saatini dört gözle beklerim. Çünkü, bu ömrümün bütün hazin sergüzeştini ve yaşadığım anın ağır sıkıntısını unuttuğum tek saattir. O vakit, bu çıplak ve yalçın oda, gerçek dünyadan daha geniş, daha ferahlı bir alemin munis, sevimli ve her biri sihir ve füsünla yoğrulmuş mahlukları ile dolmağa başlar...”

Duyarlılık Değerine İlişkin Bulgular

TDK (2025)’e göre duyarlılık bir duruma karşı duyarlı olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Duyarlılık, bir kişinin veya bir organizasyonun, başkalarının hislerine, düşüncelerine, ihtiyaçlarına, haklarına, inançlarına veya değerlerine saygı duyma ve bunlara uygun davranma yeteneği veya özelliğidir. Duyarlılık, insanlar arasındaki ilişkilerde önemli bir rol oynar ve etkileşimlerde empatik ve saygılı olmak için gereklidir.

Ahmet Celal'in kolunun olmaması köyde alay konusu haline gelmiştir. Oysa Ahmet Celal kolunu onlar için kaybetmiştir (Savaş sırasında). Onların duyarsız oluşu Ahmet Celal'i üzmektedir.

“Onun için değil midir ki, ben aralarında dolaşırken kaba kaba sırtırlardı ve sağ tarafımda bir boş torba gibi sallanan yenimle oynamaya kalkışırldı. Sonra, bu yeni, sallanıp durmasın diye, ucundan bükerek cebime soktum. O gün bugündür, hala böyle dolaşırım. Lakin, bu köyde de hiç kimse kolsuz olduğumun farkında değil... oysa burada, isterdim ki frakında olsunlar. Zira ben sağ kolumu, ben, onlar için kaybettim.” (s.19)

Ahmet Celal köy halkına Anadolu'da yaşanan savaşın izlerini hatırlatan anılarından bahseder ve halkı savaş konusunda bilinçlendirmek ister. Ama halk çok duyarsız davranmaktadır.

“Bir gün bir öğle üstü idi. Kahvenin çardağı altında oturuyorduk. Bizim Mehmet Ali, Bekir Çavuş, Salih Ağa, ve muhtar, hep orada idiler. Bahis, harp üzerine ve onun akıbetlerine dairdi. Onlara, İstanbul'un dört devletin asgari işgali altında olduğunu, İzmir'in ta Bursa'ya kadar Yunanlılar tarafından istila edildiğini, Adana'dan henüz Fransızların el çekmediğini, Urfa'da Antep'te kanlı olaylar cereyan etmekte olduğunu haber veriyor ve her birinin yüzüne ayrı bir dikkatle bakıyordum. Hiçbirinde ne hayret, ne dehşet ne de alelade bir alaka izine tesadüf etmedim.” (s.26)

Misafirperverlik Değerine İlişkin Bulgular

Misafirperverlik, davetli ya da davetsiz olarak eve gelen kişinin en iyi şekilde ağırlanması ve uğurlanması esasına dayanır (Altunbay, 2016). Misafirperverlik, misafirlerin konuksever bir şekilde karşılanması ve onların ihtiyaçlarının karşılanması sürecidir. Bu, misafirlerin rahat ve hoş hissetmelerini sağlamak için yapılan çeşitli jestler, davranışlar ve hizmetlerin sunulmasıdır.

Ahmet Celal İstanbul'da tek kalınca bir tek Mehmet Ali ona burada tek kalmaması için köyüne götürme teklifini sunmuştu. Ahmet Celal, Mehmet Ali'nin misafirperverliğine ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır:

“...Hangi fikir, sınıf ve meslek arkadaşımından hayır gördüm? Hepsi, kendi başının derdine düşmüştü. Yalnız Mehmet Ali bana elini uzatıp:

-Gel seni köyüme götüreyim. Burada yalnız sersefil olursun, demişti.”

Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Sorumluluk duygusu, kişinin üzerine alınan veya verilen bir görevi tamamlama konusundaki kararlılığı ve gerektiğinde hesap verebilme kabiliyetidir (Başaran, 1974). Sorumluluk duygusu, bir kişinin kendisine ya da başkalarına verilen bir işi tamamlayarak sonuçlandırmaya karar vermesi ve bunu yaparken herhangi bir mazeret öne sürmeden sonuna kadar görevini yapmasıyla ilgilidir.

Cüceloğlu (1996)'na göre ise sorumluluk erken çocukluk dönemlerinden itibaren, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Ahmet Celal Kurtuluş mücadelesine yardım eden bir kağı kafilesi görmüştür. Kağı kafilesi, yorgun ve bitkin olduğu halde sorumluluğunu yerine getirmek için çalışmaktadır.

“Geçen gün bir cephanenin cepheye nasıl taşındığını gördüm. Uzun kağı kafilesi... Ah, ne hazindi, bu kağı kafilesi... Gacı, gacı... Kafileyi yöneten insanlar ise sineklerin azmanı gibidir. Ne şekilleri insan şekline, ne yürüyüşleri insan yürüyüşüne, ne sesleri insan sesine benzer. Bu iki direk, iki tekerlekten ibaret arabalar sanki onların uzuvlarına bitişiktir. Bunların içinde yatarlar, döşekleri, yorganları, yiyecek ve içecekleri bunların içindedir. Kaplumbağaların kabuğu belki kaplumbağadan ayrılabilir. Fakat bu arabaları bu adamlardan ayırma imkanı yoktur.”

Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Sevgi değeri, bir şeyin veya birinin sevilen, değerli ve önemli olarak algılanmasıdır. Sevgi, insanların diğer insanlarla bağlantı kurmasını sağlayan güçlü bir duygudur. Sevgi, bir kişinin, bir nesnenin veya bir kavramın özünde hissedilen bir şeydir ve kişisel deneyimlere, kültürel normlara ve beğenilere bağlı olarak değişebilir.

Ahmet Celal köye geldiğinde kimse tarafından pek sevilmemiştir. Oysa o, bu köyde sevgiyi aramaktadır.

“Mehmet Ali olmasa kimse benimle konuşmayacak, benim yanıma yaklaşmaktan çekinecek; bana köyün sokaklarında dikili bir korkuluk gibi bakacak. İlk günler çocuklar benden ürüp kaçışmıyorlar mıydı? Köpekler arkamdan havlamıyorlar mıydı? Oysa, ben ne acayip, ne korkunçtum. Bilakis... Ve buraya yabancılardan kaçıp geldim; yabancının cevrenden kaçıp geldim. Ta ki kendi kanımdan kendi canımdan bu küçük insan cemiyetinin içine karışayım, onunla haşır neşir olayım, onda kimsesizliğimi unutayım diye...” (s.20)

Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Yardımseverlik değeri, başkalarına yardım etmeyi ve onların ihtiyaçlarını karşılamayı önemseyen bir kişisel değerdir. Yardımseverlik, insanların başkalarına duyarlılık göstermesini, empati kurmasını ve onların hayatlarında olumlu bir etki yaratmalarını sağlayan güçlü bir özelliktir. Yardımseverlik değeri, kişinin başkalarına yardım etme niyeti ve davranışları ile ilgilidir. Bu değer, insanların diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını, onları desteklemelerini ve onlara yardım etmelerini teşvik eder.

Ahmet Celal, Emine'yi halasından istemeyi düşünmektedir. Tek kolu olmamasından kaynaklı olarak kendisinin bir eşe hem de bir yardımcıya ihtiyacı olduğunu, eskiden yardımını Zeynep Kadın, Zeynep Kadın'ın kızları ve gelini yaptığını şu sözlerle belirtmektedir:

“Görüyorsun, bir kolum da yok. Bana candan bakacak bir yoldaşa muhtacım. Eskiden, Zeynep Kadın'ın evinde otururken, onun kızları ve gelini benim yemeğimi pişirirler, çamaşırlarımı yıkarlar, bana bakarlardı. Şimdi tek başıma oturuyorum...” (s.101)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde Yaban romanında vatanseverlik, dayanışma, çalışkanlık, duyarlılık, misafirperverlik ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Kitabın konusunun Kurtuluş Savaşı dönemini kapsaması bu değerlerin ön plana çıkmasına etki etmiştir. Yaban romanında vatanseverlik değerine ilişkin bulgulara, diğer değer bulgularından daha çok yer verildiği görülmektedir. Bunun sebebi romanın Kurtuluş Savaşı dönemini kapsamasıdır. Vatanseverlik ve diğer ulaşılan değerlerin tamamı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yer almaktadır (MEB, 2018).

Edebi ürünler, insanların hayatını anlamlandırmasına, dünyaya ve kendilerine ilişkin düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, insanların dünya görüşlerini ve düşünce tarzlarını değiştirebilecek etkiye sahiptir ve insanları düşüncelerine ve duygularına odaklanmaya teşvik eder. Edebi ürünler, öğrencileri düşünce tarzları ve dünya görüşlerini değiştirebilecek etkiye sahip olduğundan, sosyal bilgiler derslerinde kullanımı öğrencilerin fikirlerini ve dünya görüşlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin hayal güçlerini ve düşünce becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Edebi ürünler, öğrencilere yaratıcı düşünce becerilerini de kazandırabilir. Öğrenciler, edebi yapıtları okurken ve incelerken, kendilerini farklı karakterlerin yerine koyabilir ve farklı dünyalarda düşünce ve duygularını ifade edebilirler. Edebi ürünlerin (roman, öykü, şiir vb.) kullanımının değer eğitiminde oldukça önemli etkilere sahip olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Adler ve Foster, 1997; Tökel, 2008). Değerlerin kazandırılması sürecinde sosyal bilgiler derslerinde de edebi eserlerin kullanımına yönelik literatürde ayrıca farklı çalışmalar bulunmaktadır (Kim Suh ve Traiger, 1999; Özer, 2016).

Tarihi edebi ürünler, eğitim sürecinde ulusal tarih bilincini kazandırmaya yardımcı olan önemli kaynaklardır. Şimşek (2006) tarafından yapılan çalışma, tarih konulu eserlerin tarih bilincini oluşturmalarının etkisini belgelemiştir. Sosyal Bilgiler derslerinde, tarihi edebi ürünlerin kullanımı, vatanseverlik, dayanışma, sorumluluk gibi önemli değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olacaktır. Bacak (2008) ve Demir (2011) tarafından yapılan literatür incelemeleri, edebi ürünlerin

Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılmasının gerekliliğini desteklemektedir. Özellikle "Yaban" kitabı, vatanseverlik, dayanışma ve sorumluluk gibi önemli değerlerin çocuklar tarafından öğrenilmesine yardımcı bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaların sonuçlarına göre, değer eğitimi için şu öneriler sunulabilir:

-Yaban romanı, vatanseverlik, dayanışma, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerinin öğrenilmesinde kullanılabilecek bir kaynak olarak kullanılabilir.

-Sosyal Bilgiler dersinde milli bir kimlik oluşturma süreci esnasında tarihsel edebi ürünlerden yararlanılarak, değer eğitimi odaklı bir öğretim tasarımı yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, E. S. ve Foster, P. (1997). A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work? *Adolescence*, 32(126), 275–287.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 9–27.
- Altay, N. ve Gulersoy, A. E. (2021). Examining social studies prospective teachers' active citizenship self-efficacies within the scope of levels of empathy and acceptance of differences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 139–159. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.345.7>
- Altunbay, M. (2016). Temel bir değer olarak Dede Korkut'ta misafirperverlik ve izzeti ikram. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 359–371.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Ankara: Yargıçoğlu.
- Biçer, E. (2018). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Yaban adlı romanında aydın yozlaşması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylan, T. (2022). Türkiye'de kanonik roman: *Yaban* ve *Bereketli Topraklar Üzerinde* isimli eserlerde köylü sorunu. *Milliyetçilik Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109–128.
- Cramond, F., O'Mara-Eves, A., Doran-Constant, L., Rice, A., Macleod, M. ve Thomas, J. (2018). The development and evaluation of an online application to assist in the extraction of data from graphs for use in systematic reviews. *Wellcome Open Research*, 3, 157. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.14738.3>
- Corsaro, W. ve Fingerson, L. (2006). Development and socialization in childhood. *Handbook of Childhood Development: Theory, Research, and Intervention* içinde (ss. 125–155). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36921-X_6
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, T. (2017). Birey yetiştirme sürecinde edebiyat öğretiminin işlevi: “Gülibik”, “Yaban” ve “İsa Bu Köye Uğramadı”. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 293–312.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Değirmenci Toraman, K. (2018). *Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dervişcemaloğlu, B. (2020). *Yaban romanında “ima edilen yazar” sorunsalı. Marmara Türkîyat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 56–76.
- Duran, N. (2021). Materyal unsurlar açısından *Yaban* romanını çözümleme denemesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (6), 861–886. <https://doi.org/10.47994/usbad.880770>
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1302–1319.
- Er, H. ve Kaymakçı, S. (2018). Evaluation of social studies teachers’ usage situation of literary works in their courses: Bartın sample. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 1054–1080. <https://doi.org/10.14686/buefad.457915>
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, ss. 55–72.
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: *Küçük Prens* örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65–79.
- Ewing, R. (2010). Literacy and the arts. *Literacy and the Arts* içinde (ss. 56–70). <https://doi.org/10.1558/EQUINOX.19391>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. ve Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19 (Running Issue), 1–32. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2019.19.01.13>
- Gomes, C. (2013). The place of affective on child development: Educational implications. *Psicologia Em Estudo*, 18, 509–518. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000300012>
- Gotlieb, R., Jahner, E., Immordino-Yang, M. ve Kaufman, S. (2015). How social-emotional imagination facilitates deep learning and creativity in the classroom. <https://doi.org/10.1017/9781316212899.018>
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112–127.

- Hughes, C. ve Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590–619. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2004.00285.X>
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M. ve Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 104–124.
- Kapan, A. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, Y. ve Aslan, B. (2018). Drama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi: Besinler konusu örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 698–722. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.84>
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 1(2), 49–65.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230–255.
- Kim Suh, B. ve Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723–728.
- Kolaç, E. ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629–2655.
- Lovat, T. (2019). What is values education all about?. *Tạp chí Nghiên cứu dân tộc*, 1(1), 66–75. <https://doi.org/10.25073/0866-773X/265>
- Maes, H. (2022). Existential aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 80(3), 265–275. <https://doi.org/10.1093/jaac/kpac018>
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.

- Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. National Council for the Social Studies. <https://doi.org/10.5860/choice.44-4582>
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217–240.
- Özer, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 1–31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A. ve Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Rustia, C., Dalleda, C. ve Sumalinog, J. (2023). Effectiveness of digital storytelling in teaching literature. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(2), 83–90. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2023.v03i02.005>
- Sevim, A. (2014). Yakup Kadri'nin *Yaban* romanında aydın-halk kopukluğu. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189–195.
- Şahin, V. (2007). Roman tekniği bakımından *Yaban*. *Humanities Sciences*, 2(3), 179–196.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, 37, 65–80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267778>
- Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akçiçek'in çocuk şiirlerinin değer aktarımı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tschacher, W., Greenwood, S., Kirchberg, V., Wintzerith, S., Berg, K. ve Tröndle, M. (2011). Physiological correlates of aesthetic perception of artworks in a museum. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 96–103. <https://doi.org/10.1037/a0023845>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 2–12). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120–136.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (1. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yeşilbursa, C. ve Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 19–33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



**Öğretmen Eğitiminde Rekonstrüktif Vaka Analizi ile
Profesyonel Yansıtıcı-Araştırmacı Kategorisinin
İlişkilendirilmesi**

Yeşim Kasap Cetingök¹

¹ Prof. Dr.

GİRİŞ

Öğretmenlik eğitimi veren yüksek öğretim kurumları için, öğretmenlerin eylemlerinin "esasen öngürülemezlik ile karakterize edildiği" (Helsper, 2003, 142) düşünülürse, öğrencilerin gelecekteki mesleklerine nasıl hazırlanabilecekleri sorusu önem kazanmaktadır. Mesleki pedagojik eyleme ilişkin bu kuramsal önerme ile, 1990'ların sonundan bu yana, bilimsel referanslarla desteklenen yansıtıcı öğrenmeye odaklanılmış (Leder, 2011) ve "yansıtıcı yeterlilik" mesleki tartışmalarda ve eğitim politikalarında farklı mesleki anlayışların kurucu bir bileşeni olarak kabul edilmiştir.

Literatürde yansıtma kavramını tanımlamaya yönelik çeşitli girişimler vardır; ancak çoğu yansıtmanın özel bir düşünme biçimi olarak görülmesi gerektiği konusunda fikir birliği söz konusudur. Bu davranış, zihinsel yapıları dayanmaktadır. Bu bağlamda Korthagen (2001) yansıtma kavramını şu şekilde tanımlar: "Yansıtma, yapılandırmaya çalışmanın zihinsel sürecidir veya bir deneyimi, bir sorunu veya mevcut bilgi birikimini veya içgörülerini yeniden yapılandırmaktır" (Korthagen, 2001, 58). Bir diğer tanımda ise yansıtma, öğretmenlerin bir meta-yeterliliği olarak belirtilmiştir: Yansıtma, kişinin kendi uzmanlığı, kendi örtük inançları ve öznel teorilerini görselleştirilmesi üzerinde çalışmayı içermektedir (Idel & Schütz, 2017, 202).

Genel olarak teorik ve kanıta dayalı tezlerle karşı da sürekli olarak sonuçlar üzerinde düşünme (Wyss, 2013, 7), eylem ve yansıtma becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme için bir ön koşul olarak kabul edilir (Fichten & Meyer, 2006, 267). Ancak başarılı bir yansıtma pratiği, uygun beceriler ve yansıtma biçimlerinin bir repertuarını gerektirmektedir (Neuweg, 2014). Profesyonel, yansıtıcı bir uygulayıcı olmanın yolu, kritik bakış açısı ile desteklenen aktif bir kendi kendine öğrenme sürecidir. Profesyonel eylemin yansıtması, profesyonelleşme sürecinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Bu, aktif olarak uzmanlık literatüründen yararlanma, profesyonel çalışma gruplarına katılım (Bonsen, 2005) veya ileri eğitim kurslarına katılım gerektirmektedir. Ön koşul olarak mesleki beceriler geliştirmek için, kişinin kendi pratiği üzerinde düşünme yeteneği önemlidir (Felten, 2005). Yansıtıcı öğretmenler daha yüksek bir profesyonellik sergiledikleri (Schön, 1983; van Manen, 2014) gibi, eylemlerini veya etkilerini sürekli olarak bilinçli olarak gözlemleyebilmek ve alternatif eylemler için sonuçlar çıkarabilmektedirler (Benke, 2010).

Bu bağlamda yansıtıcı-araştırmacı habitus, pratik-pedagojik habitus için düzenleyici, değişim veya dönüşüm fırsatı olarak profesyonelliğin gelişiminde merkezi bir role sahiptir. Pratik-pedagojik habitus ise, öğretmenlerin okulun aktörleriyle etkileşimlerinde geliştirdikleri pratik becerileri kapsar. Helsper (2001) – Bourdieu'nün habitus teorisini ele alarak – yansıtma ve örtük bilginin

aynı anda analitik olarak ayrıldığı ve kavramsal olarak bir araya getirildiği 'çift habitus' kavramını kullanır. Çifte habitus kapsamında öğretmenler çalışmaları sırasında yansıtıcı-araştırmacı bir habitus ve mesleki uygulamalarında pratik-pedagojik bir habitus edinirler (Helsper, 2018a).

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı, bilimsel bir habitusun geliştirilmesi (Helsper, 2001, 11), "pedagojik eylemin temellerini, sosyal çerçevelerini ve süreçlerini bir geçerlilik incelemesine tabi tutmak ve kendi pratiğinin örtük ve açık kararlarıyla yansıtıcı olarak ilgilenmek" anlamına gelir (Helsper, 2001, 12). Öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin bu yaklaşım çerçevesinde, öğretmenler yansıtıcı-araştırmacı bir habitus geliştirmeye zorunludurlar, çünkü bu, öğretmenlik mesleğini oluşturan karışıklıklar ve pedagojik eylemin standartlaştırılmazlığı göz önüne alındığında, belirsizlik ve belirsizlikle başa çıkmanın rutin bir yolunu bulmalarını sağlar (Helsper, 2003; Koch-Priewe, 2002). Meseth (2016) bu rutini muhakeme gücü olarak açıklamaktadır: "Standartlaştırılmış bilginin bilinen bir soruna düzenli olarak uygulanması değil, profesyonel eylemin tanımlayıcı özelliği, muhakeme gücüne dayalı olarak bireysel vakaları yorumlama pratiğidir. Bu bakımdan, profesyonel eylem teknik bir eylem değil, başarısı garanti edilemeyen anlamlı, bağlamsal bir eylemdir" (Meseth 2016, 40).

Öğretmen eğitiminde vaka çalışması, yansıtma yeterliğinin kazanılması için geriye dönük (yeniden) düşünme veya kişinin kendi düşünme ve eyleminin ön koşullarını tanıma ve kullanılabilir hale getirme fırsatı sunar (Häcker, 2017). Vakanın, analize sunulması bir kriz yaşantısının sonucudur ve o anki durum günlük mesleki faaliyetin akışından çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin akademik eğitiminde vaka (durum) çalışması, bir pedagojik eylemin zorunluğunun ortadan kalktığı için yavaşlatılmış biçimde ve amaçlı olarak pedagojik gerçeklik üzerinde düşünmeyi ifade etmektedir (Kunze, 2017, 215). Vaka, bir durum ya da olguyu tasvir eder; protokol ile belgelenmiştir ve kişiler bu durum ve olgu hakkında bilgi edinmeyi istemektedirler (Steiner, 2014). Bu nedenle, bir durum veya olgu yalnızca bir kişi tarafından bir vaka (durum) haline getirilir, bir başka deyişle uygulamada gerçekleşen pedagojik süreç kişinin dikkatini çekmiştir. Bu nedenle, vakalar kişiler tarafından özgün bir biçimde çarpıcı bulundukları için ama sınırlı bir ölçüde keyfi seçilmişlerdir, yalnızca bir kişi tarafından fark edilen durum bir vaka haline gelir (Hummrich, 2016, 14). Alantartışmalarda, dört vaka türünü ayıran sistematik bir ayrım söz konusudur: "sınıflandıran vaka analizi", "problem çözümüne yönelik vaka çalışması", "uygulamayı analiz eden vaka çalışması" ve "rekonstrüktif vaka analizi". Bu dört vaka türünü ayırdetmek için üç ana kriter belirlenmiştir. Bunlardan ilki, vaka üzerinde çalışmanın kısa vadeli hedefi, ikincisi, vaka üzerinde çalışırken işleme şekli ve üçüncüsü, bununla ilişkili olan didaktik olarak seçilen, vaka çalışmasının uzun vadeli hedefidir. Bu uzun vadeli hedef, öğretmen eğitimi profesyonelleşme boyutu ile ilgilidir. Dört ideal tipin

ortak özelliği ise, öğretmen adaylarının profesyonelleşmesine (farklı şekillerde) katkıda bulunmayı amaçlamış olmalarıdır. Buna göre, farklı formatların her biri farklı hedeflere ulaşmaya çalıştığından, genel olarak "daha iyi" veya "daha kötü" bir vaka çalışması yoktur (Hummrich, 2016).

Rekonstrüktif vaka analizi, durumun teorik bilgi çerçevesinde sınıflandırılmasının aksine, vaka üzerinde çalışırken vakayı yeniden yapılandırmayı amaçlar ve uzun vadelidir. Uzun vadede, rekonstrüktif vaka analizinin amacı, yansıtıcı bir habitus ve dolayısıyla belirli bir profesyonel tutum başlatmaktır. Bu, öncelikle problem çözücü ve uygulama analizi yapan vaka analizinde olduğu gibi eylem yeteneğini geliştirme veya eski haline getirme meselesi değildir ve sınıflandıran vaka analizinde olduğu gibi bilgi verme veya gösterme meselesi de değildir. Vaka çalışmalarında odaklanılan bilgi prosedürel ve/veya bildirimsel bilgiye atıfta bulunur. Bildirimsel (açık) bilgi, fenomenlere ilişkin kavramsal anlayışımızı ifade ederken, prosedürel (örtük) bilgi, zihinsel veya fiziksel olarak bir şeyi yapma becerimizi temsil eder. Rekonstrüktif vaka analizi, öncelikle ifadeler veya gerçekler anlamında bildirimsel bilgiye değil, vakaları yeniden yapılandırabilmeye ilişkin prosedürel bilgiye atıfta bulunur.

Bu makalenin konusu olan rekonstrüktif vaka analizinde, belirli içeriklerin aktarılmasında, vakanın herhangi bir olgunun örneği olduğundan hareket edilmez; daha çok durum ve teorik bilgi arasında bir ilişki kurarak bu ikisi arasındaki bağı inceler. Rekonstrüktif vaka analizinde kullanılan yöntemler öncelikle nitel araştırma yöntemleridir. Rekonstrüktif vaka çalışmasında, vakanın bir vaka haline geldiği zaman noktası ve vakanın "nesnesine" erişim, hem öğretim görevlileri hem de öğrenciler için önceden kesin olarak tanımlanmamıştır, çünkü vaka üzerinde çalışma sırasında vakanın tam olarak ne olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır (salt gerçek veya durumun aksine) (Wernet, 2006, Lüsebrink, 2014). Bu nedenle, vakaya yönelik objektif ilgi ve odak oldukça geniştir. Rekonstrüktif vaka analizinde vaka çok az odaklanılarak ele alındığı için, vaka çalışmasının sonucu da açıktır. Vakanın işleme derinliği ile ilgili olarak son bir ayırım yapılabilir: Rekonstrüktif vakada inceleme derinliği yüksek olma eğilimindedir, çünkü örneğin, yazıya dökülen bir durumun her cümlesi veya kelimesi yakından incelenir.

Özetle, rekonstrüktif vaka analizi, uygulama analizi ve problem çözme nedenselliğinden şu şekilde ayırt edilebilir: Vakanın incelenmesi, vaka haline getirilen bu uygulamanın iyileştirilmesi ya da vakanın içkin (varsayılan) sorununa bir çözüm bulunması amacıyla gerçekleşmez. Bunun yerine, rekonstrüktif analizin amacı, vakanın nispeten açık bir şekilde anlaşılması ve derinlemesine incelenmesidir.

Bu çalışma kapsamında; “Avusturya da Eğitim Bilimleri lisansüstü eğitim kapsamında öğrencilere verilen seminerde, öğrencilerin seçtiği vakalara ilişkin

yazılı raporlarının” rekonstrüktif vaka analizlerinde nitel araştırma yöntemi olan objektif hermeneutik yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem Ullrich Oevermann (1981, 2000) tarafından metinlerin yorumlanması için sosyal bilimlerde bir araştırma yöntemi olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemin temel amacı, "anlamı anlama çabasında olan, gerçekliğin araştırılmasında metodolojik çekirdek olarak yorumlama eylemini" (Wernet, 2000, 9) öznel arası doğrulanabilir kriterlere bağlamaktır. Objektif-hermeneutik yönteminde analizler için veri temeli metinlerdir. Bunlar "gerçekliğin protokolleri" olarak görülür (Wernet, 2000, 12). Protokoller doğrudan erişimi incelenmek istenen dünyayı temsil eder ve anlamlı bir yapıya sahiptir. Nesnel hermeneutiğin amacı, bu anlamı metodik olarak kontrollü bir şekilde kavramak ve bir metnin yapısını anlama süreci boyunca gerçeklik hakkında açıklamalar yapabilmektir. Metodolojik doğrulanabilirlik ve nesnel hermeneutiğin geçerliliğine ilişkin bağlayıcı iddia, sosyal eylemlerin belirli kurallara dayandığı ilkesine dayanmaktadır. Eylemde bulunan öznel hareket ettiği dünya, eylemlere anlam katan ve öznel için olası davranışlar alanı açan kurallarla belirlenir. “Toplumsal eylem bu kurallar etrafında oluşturulur ve bu eylemin protokollerinin yorumlanması, kuralların bu bilgisine başvurularak gerçekleşir” (Wernet, 2000, 13). Bir öznenin nihayetinde yapmaya karar verdiği eylemin önemi, ancak öznenin seçmediği diğer olası davranışların arka planında netleşir. Bu kuralların bilinmesi, seçilen davranışsal alternatifin anlamının yorumlanmasını sağlar. Belli bir durumda, aktörler toplumsal kuralların açtığı olanaklardan belirli eylemleri seçerler. Bu seçim statik olarak değil, bir süreç içinde gerçekleşir, çünkü her karar verildikten sonra karar verme olasılığı bağlantılar olarak yeni eylem planları olarak ortaya çıkar. Bu nedenle, belirli bir etkileşimin dayandığı örüntünün (sözde vaka yapısı) nesnel-hermeneutik yeniden inşası, somut seçimler dizisinin olası takip alternatiflerinin arka planına karşı düşünüldüğü bir süreçte de ilerlemelidir. Bununla birlikte, gerçekliğimizin sosyal kurallarının kaçınılmaz olarak görülmesi, bir öznenin beklenmedik, kuralları çiğneyen bir kararı imkansız kılmaz. Aksine, ilk etapta ona özel bir önem verir.

Nesnel hermeneutic yönteminde, eylemde bulunan öznel somut bir etkileşim durumunun altında yatan ilgili durum yapısının farkında olmadıklarından hareket edilir. Sadece vaka yapısının sıralı objektif-hermeneutik yeniden inşası sürecinde, bu etkileşimin gizli anlam yapısı çözülebilir ve bilinçli hale getirilebilir. Bir metni yorumlamak için, bakış açısı, deneyimin gerçekliği ve ilgili kişilerin kendi yorumları yalnızca olası bir bakış açısı olarak görülmelidir. Anlamın gizil yapısının düzeyi, bu anlam katmanının ifade edilmesini mümkün kılar.

Araştırma kapsamında öğrencilerle, almış oldukları bu seminer kapsamında seçtikleri vaka yorumlarında bağlamsal özgürlük, sıralılık ve kapsamlılık ilkelerinden hareket edilmiştir. İlk olarak, bu metodun uygulanışında bağlamsal

özgürlük ilkesi ile belirli bir ifadenin anlamlı olacağı mümkün olduğunca çok durum hakkında hikayeler oluşturulur. Sırayla, yorumlamaya daha fazla etkileşim dahil edilir. Şimdiye kadar yorumlanan ifadelerin uygun ve anlamlı olacağı hikayeler ve durumlar için arayış devam eder. Bu hikayelerde ortak olan genel yapısal özellikler daha sonra ikinci bir adımda çözülür ve bir sonraki adımda ifadenin somut bağlamı ile karşılaştırılır. Analiz sırasında bu, incelenen etkileşimi karakterize eden özel bir durum yapısının tespiti ile sonuçlanır. Bağlamdan bağımsız yorumlama ilkesi, eylemlerin yorumlanmasında bir etkileşimin gerçekleştiği çerçeve koşullarının göz ardı edildiği anlamına gelmez. Ne var ki, bağlamsal koşullar hemen yorumlama sürecine bilgi olarak dahil edilirse, metnin yalnızca bağlam üzerinden anlaşılmasının önüne geçmek neredeyse imkânsız hale gelecektir. Bundan kaçınmak ve analizin bağlamsallaştırmadan bağımsızlığını sağlamak için, ikincisi her zaman daha sonraki bir adımda, metin daha önce "bağımsız bir gerçeklik yapısı" olarak ele alındıktan (Wernet, 2000, 22) ve bağlamdan bağımsız bir anlam açıklaması yapıldıktan sonra gerçekleşir. Bu, yorumlamanın ilk adımında, metindeki ifadelerle uyumlu görünen düşünce-deneysel bağlamların aranması anlamına gelir. Bu nedenle bir metne ilk yaklaşım her zaman tarafsızdır. Ancak o zaman, ikinci adımda, etkileşimin gerçekleştiği gerçek bağlam, daha önce bağlamdan bağımsız okumalarla karşılaştırılır. Bu, gerçek bağlamların metodolojik olarak kontrol edilen bir adım olarak yoruma dahil edilmesini sağlar. Sıralılık ilkesi de metnin ciddiye alınmasını gerektirir. Burada önemli olan, kişinin yorumda kaydedilen metnin seyrini tam olarak takip etmesi, yani bunu "sıralamasında yorumsal olarak adaletli" yapması (Wernet, 2000, 28) ve kendisi için önemli veya anlamlı görünen kısımları çıkarmamasıdır. Ancak tek tek etkileşimlerin konumu bir etkileşim dizisi içine dahil edilirse, bunların belirli bir yaşam pratiğinin eylem kararları olarak önemi yeniden yapılandırılabilir. Bu amaçla, yorumlanacak bir pasajı takip eden metni başlangıçta görmezden gelmek (örneğin, onu örtterek) gereklidir. Kapsamlılık ilkesi ile bir metnin toplumsal gerçekliğin bir protokolü olarak dayandığı anlam yapısı, protokolün her bölümünde yeniden inşa edilebilir. Bu nedenle, anlamak için mevcut verileri tam olarak değerlendirmek gerekli değildir. Aksine, mevcut tüm verilerin eksiksiz bir analizi için çaba genellikle çok yüksek olacaktır. Bununla birlikte, yorumlama, anlam mantığı açısından kapsamlı olmalıdır, bu da düşünce deneyinde tüm anlamlı bağlamların aydınlatılması gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle metodolojik titizlik, her şeyi yorumlamak değil, bir kısmını ayrıntılı olarak yorumlamak anlamına gelir. Böylece, protokolünün bir kısmını kapsamlı bir şekilde yorumlayarak bir etkileşimin altında yatan yapı tamamen yeniden yapılandırılabilir. Okumalar oluştururken, ek spekülasyonlara gerek kalmadan, doğrudan metinden gerekçelendirilebilecek hikayelerle sınırlandırılmalıdır. Ne var ki, bu sadece olası okumaları sınırlamak metnin temeline dayandırılmayacak, düzenliliğini ihlal

edecek şekilde yorumlanmasını önlemekle ilgilidir. Ancak bu şekilde yorumlama süreci metodolojik olarak kontrol edilebilir ve başkaları tarafından erişilebilir kalabilir. Tasarruf sadece okumaların oluşumunda talep edilmez. Vaka yapısı hipotezleri de metinden gerekçelendirilebilir olmalı ve protokole bağlanmalıdır.

Bu bağlamda rekonstrüktif vaka analizi çalışma sürecinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı-araştırmacı bir habitus bağlamında vakalarla ilgili üç alanda bir görüş kazanmaları söz konusudur:: İlk olarak, vakanın yeniden yapılandırılmasında, seçici algı süreçlerinin bir sonucu olarak vakanın nasıl ortaya çıktığı, neyin ortaya çıktığı ve neyin görünmediği sorusuna ilişkin görüşleri oluşabilir. Bu, öğrencileri seçici algı, gözlem ve karar verme süreçlerine karşı duyarlı hale getirebilir, bu da yalnızca seçici olarak üretilen vakada belirli sosyal olguların açığa çıkmasına izin verilebileceği, diğer olguların gölgede kalabileceği anlamına gelmektedir. İkinci görüş ise vakanın kendisinin yorumlanması, ayrıntılı yeniden inşası, vakanın bir çok farklı perspektiflerden yeniden inşası konusunda olabilir ki bu, farklı yorumların her zaman yalnızca geçerliliği arayan ve çatışan bir rekabet süreci olarak anlaşılması görüşüdür. Üçüncü kazanılması olası görüş ise vaka analizi ile elde edilen bilgiyi ayrıştırma ve genelleştirme boyutları hakkında oluşabilir; bu nokta vakalar üzerinde geliştirilmiş sınıflandırmalar üretme riski üzerinde düşünmeyi sağlar, aynı zamanda ima edilen bireysel durumun genelleştirme tehlikesine işaret eder. Uygulamada her zaman durumlar farklı olacaktır (Helsper, 2021).

Çalışmanın amacı, öğrencilerin yansıtıcı-araştırmacı habitus yeterliliğini kapsayan bu üç kategoride görüşlerini seminerde gerçekleşen rekonstrüktif vaka analizi çalışması ile nasıl ilişkilendirdiklerini incelemektir. Yapılandırmacı bakış açısı ile, yüksek öğrenimde bilgi verme ve edinme arasındaki farktan hareket edilmiştir (Kade, 2004). Öğrenciler bir öğretme ve öğrenme formatı olarak seminerde uygulanan rekonstrüktif vaka analizleri ile vakaların algısı, çok perspektifli yorumlanması ve öngörülemezliği konularını nasıl ilişkilendirmektedirler? Öğrencilerin bu yorumları kendilerinin yansıtıcı, araştırmacı habitusu yüksek öğretimde metodları hakkında nasıl yorumlanabilir?

Deginilen yansıtıcı-araştırmacı habitus yeterliliğini kapsayan bu üç kategoride anket soruları, seminer sonunda öğrenciler tarafından yazılı olarak cevaplanmış ve bu cevaplar yapılan nitel araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Vaka analizlerinin, profesyonel pedagojik eylem hazırlığında ne gibi bir öneme sahip olabileceği, pratik üzerine düşünmenin önemi, teori ile pratik arasındaki ilişki konuları vaka analizleri hakkındaki alan tartışmalarını şekillendirmektedir. Şimdiye kadarki alan yazınında, yüksek öğretimde vaka analizi sunulan birkaç farklı kursları veya katılımcı aktörleri karşılaştırmalı veya boylamsal bir şekilde niteliksel ve/veya yeniden yapılandırıcı (rekonstrüktif)

biçimde inceleyen araştırma eksikliği vardır. Rekonstrüktif vaka çalışmaları ile ilgili nicel çalışmalar ise neredeyse hiç bulunamamaktadır.

Nitel çalışmalar üç ana içerik alanını ele almaktadır (Herzmann ve diğ., 2019, 9): Öğrenci vaka çalışmalarında iletişimler ve süreçleri (vakanın nasıl gerçekleştiğine odaklanır) (Arndt , 2020; Leuthold-Wergin ve Siebholz, 2024; Hackbarth ve Akbaba, 2019; Heinzel ve Krasemann, 2020; Heinzel ve diğ., 2019; Steinwand ve diğ., 2020); dönem ödevlerinde bir vakayı analiz eden öğrenci çalışmaları (Breidenstein ve diğerleri, 2020; Ohlhaver 2011; Paseka ve Kuckuck, 2020) ve vaka üzerinde çalıştıktan sonra görüşülen öğrencilerin deneyimleri veya algıları (Beck ve Stelmaszyk, 2004; Steiner, 2014). Makalenin konusunu oluşturan bu çalışmada, bu son odak noktasını takip etmekte ve lisansüstü öğrencilerin rekonstrüktif vaka analizi ile yaptıkları öğrenme deneyimlerini nasıl tematize ettikleri ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Öğrencilerin rekonstrüktif (yeniden yapılandırıcı) rekonstrüktif vaka analizi ile ne öğrendiklerini kendi yazılı anlatımlarında inceleyen bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemidir. Çalışma grubundaki 7 öğrenci Yukarı Avusturya eyaletinde Pedagojik Yüksek Okulu lisansüstü öğrencileridir. Lisansüstü programda verilen seminer kapsamında öğrenci vaka çalışma ve raporlarına dayalı olarak analizler yapılmıştır. Öğrenciler (N=7) tarafından getirilen vakalar, okulun yapısal koşulları ve öğretmenlerin temel eylem yapısı (eylem karşıtlıkları) ile ilgili olmuştur. Bunun dışında katılımcılara yabancı olan ve semineri yöneten kişinin getirdiği vakalar da incelenmiştir.

Katılımcı öğrencilerin kullandıkları rekonstrüktif vaka analizi ile öğrenme deneyimlerini araştırmak için, Korthagen (2002) tarafından oluşturulan yansıtma çemberi kapsamında geliştirilen sorular, katılımcılara yansıtıcı-arastırmacı habitusun vakalarla ilgili üç ana kategoride odaklanmıştır: a) Seçicilik b) Çok bakış açılı yorumlama c) Vakaların öngörülemezliği. Örneğin, ilk alan için bir yansıtma sorusu "Kendi vakanızı getirseydiniz veya analiz için bir vaka seçtiyseniz: Bu özel vakayı neden seçtiğinizi hala biliyor musunuz?" şeklindedir. Vakaların bir çok bakış açısını mümkün kılması ile ilgili bir başka soru da şudur: "Vakaların analizi, aktörlerin neden bu şekilde tepki verdiklerini anlamaya nasıl yardımcı oldu?" Ve son olarak, vakaların öngörülemezliği konusundaki bir soru şu şekildedir: "Artık kendinizi pedagojik vakaları değerlendirebilecek veya kendi eylemlerim söz konusu olduğunda, alternatif eylem olasılıkları tasarlayabilecek konumda görüyor musunuz?"

Bu kapsamda 7 öğrencinin yazılı anlatımları içerik analizinde yapılandırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Mayring, 2015). Yapılandırmada analizin amacı, anlatımların belirli yönlerini filtrelemek, anlatımların önceden belirlenmiş

sınıflandırma kriterleri altında bir bölümünü ortaya koymak ve anlatımları belirli kriterler temelinde değerlendirmektir (Mayring, 2015, 67).

Bu amaçla, yansıtıcı araştırma habitusu teorisinden hareketle önceden tanımlanmış ana kategorilere dayalı olarak yapılanmada anlatımlardaki farklı görüşler tümdengelim yöntemiyle belirlenmiştir. Önceden tanımlanmış ana kategorilerle ele alınan tüm metin bileşenleri, anlatılardan sistematik olarak seçilmiştir: i) Seçim: Vakalarda algılama, gözlemleme ve seçmeye karar verme süreçleri nasıl ele alınmaktadır? ii) Çok bakış açılı yaklaşım: Olguların açık ve çok bakış açılı yorumları (yeniden yapılandırma) nasıl yorumlanmaktadır? iii) Öngörülemezlik veya Rastlantısallık: Gelecekteki mesleki eyleme veya onun algılanması ve yorumlanmasına nasıl atıfta bulunmaktadır? Teoriden elde edilen bu yapılandırma kategorileri daha sonra bireysel anlatılarda belirli alt kategorilere bölünerek daha da genişletilmiştir. Ana kategorieler ve kazanılan alt kategoriler daha sonra yeni bir kategori sisteminde derlenmiş ve anlatılarda tekrar kullanılmıştır.

Böylece, öğrencilerde yansıtıcı araştırmacı habitusun vaka analizleri ile nasıl ilişkilendirildiği sorusu, önceden belirlenen içerik alanları ile incelenmiştir. Başka bir yorumlama metodu ise varsayımların analizidir. Bu analizin amacı, varsayılan bilginin, öncüllerin, çıkarımların vb. yoğunluğunu çeşitli düzeylerde belirlemektir. Linke, Nussbaumer ve Portman (1994), konuşmacıların ortak bir bilgi birikiminin varsayıldığı varsayımlar söz konusu olduğunda "bir tür görünmez zincir halkasından" (235) bahseder. Varsayımlar farklı düzeylerde ortaya çıkar (235). Nitelikleri, özellikleri, olguları vb. içeren pragmatik, göndergesel ve anlamsal varsayımlar arasında bir ayırım yapılabilir, bunlar ileri sürülür, ancak ifadeler bir olumsuzlamaya dönüştürülse bile "kendileri açıkça ele alınmaz" (233). 'Bilet alamadı' ifadesi söz konusu olduğunda, başarı ne olursa olsun, en azından konser için bilet almak için sarf ettiği çaba öngörülmektedir. Bu, bunu yapmak için hiç çaba sarf etmemiş olabileceği gerçeğini dışlar.

Anlatımları kategorilere yerleştirme, nispeten daha az ilgili pasajları silme, benzer pasajları başka kelimelerle ifade etme ve özetleme prosedüründen sonra, öğrencilerin seminerdeki vaka analizleriyle ilgili öğrenme deneyimleri hakkındaki bulgular yansıtıcı araştırmacı habitusun üç boyutunda a) Seçicilik, b) Çok bakış açılı yorumlama c) Öngörülemezlik veya Rastlantısallık bir sonraki bölümde sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışma amacı doğrultusunda öğrencilerin seminere ilişkin deneyimlerini içeren yazılı metinlerin üç boyuttaki analizleri sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1 Vaka seçiminde seçicilik

Yansıtıcı araştırmacı habitusun konsetinde bu kategori ile, öğrencilerin anlatılarında hangi koşullar altında ve neyi bir vaka olarak algıladıkları, tanımladıkları ve bu durumda yansıtma için neyin ve neden uygun olduğuna ilişkin görüşleri saptanmıştır.

Dilsel ifadeler

Vakaların seçici algılanması, gözlemlenmesi ve analiz için karar verme süreçlerinin nasıl konu edildiği konusunda öğrenciler dilin önemine atıfta bulunmaktadır. Terimlerin farklı kullanılması farklı yorumlara yol açmaktadır. Burada pedagojik eylemi gerçekleştiren kişiler ile yorumcuların niyeti arasındaki farklılığın analizlerde belirgin şekilde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Anlatılarda vakaların dilsel ifade yapılarının, ilgili sosyal süreçlerin nasıl algılandığı üzerinde etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Önemli bir öğrenme deneyimi olarak, vaka anlatılarında terim seçiminin doğrudan vaka analizinin yorumlarına nüfuz edebileceği ifade edilmektedir. Vakaların tasviri ayrıca, aktörün kendisinin pedagojik durumu ilk etapta nasıl algıladığı hakkında da önceden bilgi verebilmektedir.

Aynı zamanda, vakalarda ifadelerin aktörler tarafından bilinçsizce ve kendiliğinden kullanıldığına ve dilsel ifadelerin bilinçli seçiminin mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, spontan gerçekleşen dilsel ifadelerin, öğrencilere göre vakaların yorumlanması üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olacaktır ve bu iki olgunun birbiriyle çok yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere göre, aktörün kendisi duyguları ve düşünceleri konusunda net değilse, bu çelişkili ifadelerin vakanın tanımı ve yorumlanmasını temel olarak en baştan sınırlayabileceği vurgulanmıştır. Son olarak, aktörlerin olayları hatırlama yetenekleri ile doğru orantılı olarak zaman zaman tüm eylem koşullarını dilsel olarak tam ifade etmeleri mümkün olmadığından yorumların bu şekilde de sınırlandığı bir deneyim olarak ifade edilmiştir.

Güçsüzlük boyutu ve pedagojik eylem amaçlarının anlaşılması

Anlatılarda vaka seçimlerinde diğer bir kriter olarak, o an hissedilen bilgi eksikliği ve bundan dolayı hissedilen yetersizlik hissi belirtilmiştir. Bu durum uygulayıcı aktörün kendisinin vaka hakkında düşünmesine neden olmaktadır. Aktörün kendisi yetersizlik hissini benzer durumlarla ilgili deneyim eksikliğine bağlayabilmektedir. Vaka seçimlerinde rol oynayan diğer bir etken ise, aktörün buna bağlı olarak kendi eylemlerinden memnun hissetmemesi olarak belirtilmiştir. Bu memnuniyetsizlik, aktörün kişisel olarak belirlediği ve kendi normlarına uymamasından da oluşmaktadır. Anlatılarda bununla başa çıkmanın bir yolu olarak, bu durumu yaşayan diğer öğrencilerle vakayı tartışmak ve alternatif eylem yolları hakkında bilgi edinmek ihtiyacı ve ilgisi belirtilmektedir.

Vaka seçimi alanında bahsedilen bir başka olgu, ise pedagojik bir eylemin belirlenen eğitim hedeflerine uyumsuzluğudur. Bu tür "pedagojik olmayan" davranışların nedenlerini açıklama veya anlama arzusu, vakaların seçilmesinde rol oynamaktadır.

2- Vakalara çok bakış açılı yaklaşım

Yansıtıcı araştırmacı habitusun bu kategorisi ile anlatılarda, öğrencilerin vakalara ilişkin analitik-eleştirel ve problem durumunun ortaya çıkışına ilişkin farklı bakış açıları

ile didaktik, metodolojik unsurların, öğrenme ön koşullarının ve bu unsurların birbirleri ile olan ilişkisinin ve bu ilişkilerin geçerliliğinin ve çatışmasının nasıl konu edildiği saptanmıştır.

Diğer öğrencilerin bakış açıları

Anlatılarda daha genel bir geçerlilik iddiasında olan ve metodolojik yol göstericiliğinde farklı okumalar üretme olanağı sunan kuramlar, diğer öğrencilerin örtük bilgilerine dayanarak ürettikleri yorumlarla karşılaştırılmaktadır. Diğer öğrencilerden daha fazla yorum duymaya yönelik mevcut ilgi, teorilerden daha spesifik oldukları ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda, vakaların bir çok bakış açısından değerlendirilmesinin, diğer öğrencilerin yorumlarıyla mümkün olduğu ifade edilmektedir.

Vakaların diğer öğrencilerin farklı bakış açılarından değerlendirilmesi ile gelecekte meslektaşlar arasında fikir alışverişinin önemi vurgulanırken, bu fikir alışverişinin önemi, katılımcıların yorumlarının sorunlara pratik çözümler içermesi ve anlaşılma hissini oluşmasıyla açıklanmaktadır. Katılımcıların bu konudaki yeterlilikleri okuldaki mesleki deneyimlerine atfedilmektedir. Vaka analizinde farklı bakış açılarının gelecekte meslektaşlar ile vaka üzerinde konuşma ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır.

Kişinin kendi görüşünün ve vakaların oluşum faktörlerinin aşılması

Vakalara farklı perspektiflerle bakış, yukarıda değinildiği gibi seminer grubundaki katılımcıların örtük bilgisine dayanan yorumlarıyla ilişkilendirilmektedir. Katılımcılar tarafından yapılan yorumlarla ilgili değinilen bir başka deneyim ise, kişinin bu şekilde kendi rutin algı perspektifinin aşabileceği ve vaka algılarının değişebileceğidir. Vakalar üzerinde tartışma, ilham verici ve düşünce sınırlarının aşılması olarak algılanmaktadır. Vaka analizlerinin uygulamadaki eylem zorunluğu baskısının kaldırılmasını sağladığı ve bunun da ortak yorumlar için yeterli zaman ayırmak anlamına geldiği belirtilmektedir. Vaka analizlerinde farklı perspektiflerle bakış, pratikteki bu eylem baskısının ortadan kalkması ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca aktörün kendisinin varsayılan niyeti ile ampirik eylemin koşulları arasında, yorumlarda

yapılan ayrımlarla farklı perspektiflerle bakışın desteklendiği belirtilmektedir. Bunun dışında, ampirik eylemin örgütsel koşullarına ilişkin bir farkındalığın kazanıldığı belirtilmektedir. Kişinin kendi bakış açısının, organizasyonun ön gördüğü şekilde davranma zorunluluğu nedeniyle genellikle sınırlı olduğu belirtilmekte, ancak bu yönde bir farkındalığın oluştuğu belirtilmektedir.

3 Gelecekteki pedagojik eylemin öngörülemezliği

Bu kategori ile anlatılarda, spesifik vakadan kazanılan bilginin gelecekteki pedagojik eylem ile ilişkilendirildiği ve bu bilginin gelecekteki eylemler için statüsünün belirlendiği içerikler saptanmıştır.

Edinilen bilgi ve gelecekteki uygulamalarda “başarı” garantisi

Gelecekteki mesleki eylem algısı ve gelecekteki vakaların olası yorumları anlatılarda nasıl şekilleniyor? Vaka analizinde edinilen bilgiler, öğrenciler tarafından sanki bu bilgiler gelecekteki karmaşık ve zor pratik durumlara doğrudan uygulanabilir görülmektedir; ve bu şekilde başarılı olunacağı düşünülmektedir. Daha fazla bilgi edinilerek pratikte yasanan güçsüzlük hissinin aşılabileceği belirtilmektedir. Ancak bu bilgiler belirli bir olguya atfedilmemekte ve mesleki gelişimin, yeni kazanılan bilgilerle sağlanacağı düşünülmektedir. İfadelerde, eylemin rastlantısallığına ilişkin bir farkındalık olmadığını ve eylemin üstesinden geldiği hissinin kazanılmasının mesleki gelişim için bir ön koşul olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu bağlamda pratikte mesleki eylemde başarılı olmak için güven kazanma arzusu, mesleki gelişim için bir kriter olarak kabul edilmektedir. Belirsizliğin ancak zorlayan durumlarda ortaya çıktığı ve bu nedenle, refleksif vaka üzerinde elde edilen bilginin doğrudan kullanımının öngörüldüğü bir profesyonellik anlayışı sergilenmektedir.

Dil ve bağlamsallık

Gelecekteki mesleki eylemin öngörülemezliği, vakaların ilk algılanması ve gözlenmesine kıyasla farklı görebilmenin ve yorumlayabilmenin gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu şekilde, öğrenme sürecinde yeni bilgilerin toplanmasına devam edilmiştir. Katılımcılar bu kapsamda kendilerinin vakaların anlamlı ayrıntılarına daha dikkat eder hale geldiklerini ifade etmektedirler. Vakaların analizinde yorumlama süreci, anlatıcılar onları mümkün olduğunca kesin bir şekilde formüle etmeye çalışsalar bile, sonsuz olarak algılanmıştır. Bu şekilde, mesleki eylemin öngörülemezliği, diğer katılımcıların değişen yorumlarıyla ilişkili olarak algılandığı ifade edilmektedir. Farklı yorumlara esas olarak farklı dilsel ifadelerin yol açtığı belirtilmektedir. Bunun dışında vakada gerçekleşen ampirik mesleki eylemin, "doğru" anlaşılabilirliği açısından üzerinde düşünüldüğü, fakat ancak uygun bir pedagojik eylem biçiminin tasarlanamayacağı da vurgulanmaktadır. Bu, her pedagojik durumun belirli bir bağlamda gerçekleşmesi ile açıklanmaktadır. Vaka hakkındaki

rekonstrüktif analizi ile elde edilen bilginin gelecekteki uygulamaya aktarılamaması dolaylı olarak ele alınmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen içerik analizinden hangi genelleştirilebilir bilgiler elde edilebilir? Bu soruyu, vaka analizi hakkında giriş bölümünde yapılan kavramlar çerçevesinde cevaplamak mümkündür. Rekonstrüktif vaka analizi, bu seminer için bir çalışma biçimi olarak duyurulmuştur. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, "'problem çözümüne yönelik vaka çalışması" ve "uygulamayı analiz eden vaka çalışması" pratik soruların ve problemlerin yansıtılmasına adanmışken ve meslektaş danışmanlığı veya süpervizyon iletişimlerinde tercih edilirken, "rekonstrüktif vaka çalışması" vakayı somut bir pratik problem olarak tanımlamamaktadır. Rekonstrüktif vaka çalışmasının amacı, ampirik olarak gerçekleşen vakanın kendine özgü, bir başka değişle duruma özgü düzenini ve ifade bulmuş şeklini keşfederek genel (teorik) bilginin ayrıntılı ve farklı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Seminerde bu yaklaşımından hareketle, sorgulamaya dayalı bir yaklaşım habitusunu kazandırmak ve pratik yargı sürecini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu ideal-tipik tanımlama temelinde, seminerde hedeflenmiş "rekonstrüktif vaka analizi" uygulanmasına rağmen, öğrencilerin anlatılarında bu vaka analiz çalışmalarının karışık ve birbirine iç içe geçmiş algılandığı görülmektedir.

Bu çalışmanın bir bulgusu bu bağlamda özellikle önemlidir: Temelde örtük bilgiye dayanan, öğrenci arkadaşlarının öznel algılarına dayanan bireysel yorumlarının öğrenciler tarafından geleneksel analitik hermeneutik yönteminden daha önemli olarak deneyimlendiğini ve bu nedenle daha fazla dikkat çektiğini göstermektedir. Vakaların bu şekilde örtük bilgi yoluyla yorumlanmasını, öğrenciler vaka olarak eylemin gerçeklerini açmak ve anlamak bağlamında, sistematik metod kullanma biçimi olarak algılamaktadırlar. Öğrenci arkadaşlarının 'doğal' yorumlarına olan ilgi, anlatılarda en önemli eğitim deneyimi olarak ortaya çıkmaktadır. Metodik olarak yönlendirilen rekonstrüktif vaka analizini uygulanan kursta bu yöntemin tam olarak algılanmadığını söylemek mümkündür. Uygulamadaki tecrübeler dayanan ve pedagojik problemlere odaklanan diğer katılımcıların yorumları, kısmen vaka rekonstrüksiyonlarının çok bakış açısının temsilcileri olarak ortaya çıkmaktadır. Genelin daha farklı bir şekilde anlaşılmasına yol açabilecek, ampirik olarak gerçekleşen vakaya özgü düzene ve onun biçimine olan ilgi ön planda değildir.

Bu çalışmayla ortaya çıkan ikinci bir tartışma konusu ise, vakaların genelleştirilmiş sınıflandırmalarını oluşturma riski alanında yatmaktadır. Öğrencilerin vaka çalışmaları ile, gelecekteki vakaların öngörülemezliği söz konusu olduğunda, pedagojik eylemin karmaşıklığının ve bunlar için tarif bilgisi olmadığının farkına varmaları sağlanmak istenmektedir. Buna karşın, öğrenciler,

gelecekteki uygulamalarda vakaların üstesinde gelebilmenin (başarının), sürekli yansıtıcı pratiklerle, kurumsal olarak desteklenmesi gereken gelecekteki meslektaş ile yürütülebilecek vaka tartışmaları ile garanti altına alınabileceğini düşünmektedir. Öğrencilere göre bu tartışmalar, kişinin kendi algı ve yorumlarından uzaklaşmasını sağlayacak ve farkında olunmayan örtük bilgilerle, bireysel vakayı tek taraflı ve dolaylı olarak algılama tehlikesini önleyecektir. Bu çalışma daha çok keşfedici bir karaktere sahiptir. Konuların sınırlı olması nedeniyle sonuçların sistematikleştirilmesi mümkün değildir. Bulgular yalnızca profesyonel öğretmen eğitimi için bir olasılık alanı olarak tartışılabilir. Ayrıca, bu çalışma seçici bir örnek teşkil etmektedir. Bulgular sadece belirtilen alanlarda kursa katılan öğrencilerin rekonstrüktif vaka analizleri ile yansıtıcı-araştırmacı habitusun boyutları hakkındaki öğrenme deneyimleriyle ilgilidir. Rekonstrüktif vaka analizi ile başka hangi eğitim deneyimlerinin yapıldığını başka seminer gruplarında da incelemek gerekecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademik öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına sunulması gereken bilgi söz konusu olduğunda, disiplin alanında araştırmalar ile elde edilen ve teorik bilgi ile meslekle ilgili yansıtma ve uygulama bilgisi arasındaki bir gerilim bulunmaktadır (Kaldewey, 2013). Okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim pedagojik normlar içeren bilgiler göz önüne alındığında, her iki alan farklı kriterler tarafından yönlendirilmektedir. Araştırmalar, gerçek ve hakikat arayışında yeni bilgi üretimini amaçlarken, meslekler için, bilginin pratik sorunları çözmek amacıyla kullanılması bir kriter oluşturmaktadır. Vaka analizi söz konusu olduğunda, Meseth (2004), daha çok araştırma ve hakikat iddialarına yönelik bir eğitimsel sosyolojik vaka analizi ve faydayla ilgili pedagojik bir vaka analizi olmak üzere, iki ideal-tipik kavram arasında ayırım yapmaktadır. Pedagojik vaka analizinin aksine, eğitimsel sosyolojik vaka analizi, yaygın pedagojik-didaktik öğretim fikirlerini göreceleştiren sosyolojik bilgidен yararlanır ve buna "gerilimli bir eylem yapısı" (Helsper, 2004) veya öğretmenlerin eylemlerinin öngörülemezliği hakkında karşıt tezler ortaya koyar. Bu daha üst düzey bir yansıtma biçimidir ve temel pedagojik varsayımlar ile bir tartışma ortamı yaratılması hedeflenmektedir. Akademik öğretmen eğitiminde öğrenciler, gelecekteki meslek alanı olan okulun işleyiş ve organizasyon yapıları hakkında bilgilendirilmelidir. Belirsizlik, çelişki ve öngörülemezlik koşulları altında eylemlerinin olanaklarını ve sınırlarını değerlendirmeleri sağlanmalıdır (Oevermann, 1996; Helsper, 2004). Örgütsel ve sosyal koşullar altında kamuya açık bir şekilde eğitim verdiklerinde ne yaptıklarını bilmelidirler. Okulun ve öğretimin sosyal işlevi ve örgütsel çerçevesi farklı teorik çerçevede inceleyen sosyal bilimlerdeki terimler ve kavramlar, örneğin okul organizasyonunu sistem kuramsal olarak (Luhmann, 2002), yönetimsellik-kuramsal olarak (Pongratz, 1990; Caruso, 2011) veya yapısal

işlevselci (Parsons, 1986; Dreeben, 1980) açılardan açıklamaktadır. Bu bağlamda sosyolojik betimlemeler, öğrenciler tarafından bir okul sistemin kendi değer ufkunu yansıttığı öz tanımlamalar olarak kabul edilen pedagojik düşünme biçimine meydan okumalar olarak algılanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bir yanda bilimsel geçerlilik soruları ve diğer yanda pedagojik normlar ve kullanışlılık çatışmaktadır (Meseth, 2016). Bununla birlikte, eğitim bilimindeki bu iki birbiriyle çatışan bilgi biçimleri, ne birbirine indirgenebilir ne de birbirleri tarafından değiştirilebilirler; ancak birlikte tartışılmalıdır (Kade, 1999). Sosyolojik yaklaşımlar bu bağlamda örneğin ders kavramını sadece pedagojik bir görev olarak değil, sosyal bir olgu olarak da tanımlamıştır. Bu kapsamda, öğretmen eğitiminde pratik-yansıtıcı ve rekonstrüktif vaka analizlerinin karşılıklı bir etkileşim içinde olduğu ifade edilebilir. Görünüşe göre, rekonstrüktif vaka çalışması programı veya öğretimdeki hedefleri ile ilgili yapısal zorluklar uygulama sırasında ortaya çıkmaktadır. Rekonstrüktif vaka analizinin bu çalışmada da, öğrenciler tarafından bilimsel metodla gerçekleşen bir yorum süreci olarak algılanmadığı görülmektedir. Alan yazınında da araştırmaların çoğu öğrencilerin genellikle vakaları belirli bir yöntemle dayalı yorumlamadıklarını, (sözde) açık olanı sorgulamadıklarını, kendi yorumlarından uzaklaşmadıklarını, analiz etmediklerini, ancak normatif değerlendirmeleri tercih ettiklerini, genellikle sorunları veya (daha iyisi) alternatif eylem planlarını aradıklarını ve sorunları çözdüklerini göstermektedir (Arndt ve diğerleri, 2020; Beck ve diğerleri, 2000; Breidenstein ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda üniversite öğretim pratiklerinde amaçlanan vaka analizlerinin nasıl bir program ve teori çerçevesinde uygulandığını araştırmak gerekmektedir. Yükseköğretimde, rekonstrüktif vaka analizi ile bağlantılı olarak ise öğretmenlik mesleğinde yansıtıcı-araştırmacı bir habitusun gelişmesinin hangi koşullar altında teşvik edilebileceği de bir araştırma konusudur.

KAYNAKCA

- Arndt A-K., Bender S. & Rennebach N. (2020). Kooperation als Einigung. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik - Lehrer_innenbildung – Inklusion* (S. 184-199). Bad-Heilbrunn: Julius-Klinkhardt.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167-186). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, C., Stelmaszyk, B. (2004). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145–159). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S.180–195). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion* (S. 137-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung - Möglichkeiten und Grenzen. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.),

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (S. 267–282). Weinheim: BeltzVerlag

- Hackbarth A. & Akbaba Y. (2019). „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrerinnenbildung – Inklusion* (S. 219-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & Leonhard, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020). (K)ein „normales“ Diktat? – Konzepte und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrerinnenbildung – Inklusion* (S. 153-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung* 1(3), 7-15.
- Helsper, W., Hörster, R., Kade, J. (Hrsg.). (2003). *Ungewissheit, Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, B., F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikro-didaktische Reformansätze der Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 3-23. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.01>
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 201–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4). 527-544. <https://doi.org/10.25656/01:4534>
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transkript
- Koch-Priewe, B. (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In S. Beetz, S., U. Carle, H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (S. 311-324). Weinheim, München: Juventa.
- Korthagen, F.A. J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. EB-Verlag, Hamburg.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 58). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken*

- und Orientierungen in der Lehrerbildung (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leder, C. (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl, & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 13-37). Bern: EDK.
- Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2024). Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung* (s. 110-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portman, P. R. (1994). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(3), 444-457. <https://doi.org/10.25656/01:13881>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinnrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (s. 39-62). Wiesbaden: VS.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.

- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn* 12(2), 279-303.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklassse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Ders., *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Paseka, A. & Kuckuck, K. (2020). Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion* (S. 245-258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pongratz, L. (1990). Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflektionen im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66, 289-308.
- Schmidt, R., Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik: Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic
- Steiner, E. (2014). Fallarbeit als Initiation in wissenschaftliches Arbeiten und als Einführung in eine theoriegestützte reflexive Praxis. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 243-255). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinwand, D., A., Damm & M. Fabel-Lamla (2020). Re-/Produktion von Differenzen im inklusiven Unterricht. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik - Lehrer*innenbildung – Inklusion* (S. 200-216). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Manen, M. (2014). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.



Uzaktan Eğitim Sistemleri ile Kurumsal İç Eğitimlerin Yürütülmesi: Bilişim Tabanlı Yaklaşımlar

Ahmet Cançelik¹

¹ ORCID: 0009-0000-3646-047X

1. GİRİŞ

Kurumsal eğitim sistemleri, son yirmi yılda temel dijital modüllerden karmaşık ve entegre öğrenme ortamlarına evrilmiştir. Bu sistemler günümüzde, organizasyonların insan kaynakları ve bilgi yönetimi yapılarıyla entegre şekilde çalışmakta ve öğrenme süreçlerini daha stratejik hale getirmektedir (Dick vd., 2008; Han vd., n.d.). Modern e-öğrenme altyapıları, farklı iş gücü profillerine uygun, ölçeklenebilir ve maliyet açısından verimli içerikler sunarken, değerlendirme ve analiz araçlarıyla öğrenme çıktılarını izlemeyi mümkün kılmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, e-öğrenmenin yalnızca maliyetleri düşürmek amacıyla değil, aynı zamanda iş gücünün değişen teknoloji ve pazar koşullarına adaptasyonunu sağlamak üzere benimsendiğini ortaya koymaktadır (Çavuş vd., 2024). Bu sistemler, çalışan gelişimini desteklemek amacıyla performans takibi, analitik araçlar ve geri bildirim döngüleri ile desteklenmekte; böylece kurumsal hedeflerle uyumlu, dinamik öğrenme yapıları oluşmaktadır.

Dijital dönüşüm süreci, kurumsal öğrenme kültürünü dönüştürmüş, yeni nesil teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu hızlandırmıştır. Veri analitiği, bulut bilişim, içerik yönetimi sistemleri ve sanal sınıf uygulamaları, eğitim süreçlerinin çevikliğini artırırken, aynı zamanda öğrenme deneyimini daha kişiselleştirilmiş ve sürdürülebilir hale getirmiştir. Djakman ve Siregar (2024), kurumsal risk yönetimi çerçevesi kapsamında sürekli öğrenmeye odaklanan kurumların, dijital araçların entegrasyonunda daha başarılı olduğunu belirtmektedir.

Ancak tüm bu gelişmelere rağmen, kurumsal e-öğrenme uygulamalarında hâlâ çeşitli zorluklar mevcuttur. İçerik geliştirme kalitesi, öğrenenlerin katılım düzeyi ve eğitimlerin etkisinin ölçülmesi bu zorluklar arasında öne çıkmaktadır (Çavuş vd., 2024). Ayrıca, sistem entegrasyonu yalnızca teknik altyapı ile değil, aynı zamanda dikkatli öğretim tasarımı ve organizasyonel destek ile mümkün olmaktadır. Literatür, bu süreçlerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kurumsal stratejilere entegre, esnek ve sürdürülebilir sistemlerin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Uzaktan eğitimin sağladığı mekândan bağımsızlık ve zaman esnekliği, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında kurumsal eğitimlerin devamlılığını sağlamada önemli bir rol oynamıştır (Åkerfeldt vd., 2023; Adedoyin & Soykan, 2020). Dijital platformlar, seyahat ve altyapı maliyetlerini azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı lokasyonlardaki çalışanlara eş zamanlı ve standardize eğitim olanağı sunarak öğrenme fırsatlarını genişletmiştir.

Sonuç olarak, kurumsal e-öğrenme sistemleri teknolojik gelişmelerle birlikte yalnızca bir eğitim aracı olmaktan çıkmış, organizasyonların stratejik gelişim

politikalarının merkezinde yer alan güçlü bir yapı haline gelmiştir. Bu bağlamda, bilişim tabanlı çözümler ile desteklenen uzaktan eğitim sistemleri, öğrenmenin sürdürülebilirliğini, erişilebilirliğini ve etkililiğini artırarak modern iş dünyasında rekabet avantajı sağlamada belirleyici bir rol üstlenmektedir.

2. KURUMSAL EĞİTİMLERDE UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN ROLÜ

2.1. Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Kurumsal Eğitim Hedeflerine Katkısı

Öğrenme yönetim sistemleri (LMS), kurumsal eğitim hedeflerine ulaşmada merkezi bir platform sunarak içerik dağıtımını kolaylaştıran, etkileşimli öğrenmeyi mümkün kılan ve sürekli performans izlemeyi sağlayan temel araçlar haline gelmiştir. Bu sistemler, coğrafi olarak dağılmış iş gücü için standardize edilmiş eğitimi mümkün kılarken, kendi hızında öğrenme ve eğitim materyallerine talep üzerine erişim esnekliği sunmaktadır. Duan ve ark. (2023), LMS'lerin çalışanların hedef belirlemesi ve performans iyileştirmesi için gerekli geri bildirim döngüsünü etkili bir şekilde desteklediğini göstermiştir. Bu tür platformlar, formatif değerlendirmeler ve performans analitiği ile eğitmenlere, eğitim müdahalelerini uyarlamak ve bunları stratejik kurumsal hedeflerle uyumlu hale getirmek için kullanılabilecek değerli veriler sağlamaktadır.

LMS'ler ayrıca, video eğitimleri, çevrimiçi modüller, tartışma forumları ve sanal simülasyonlar gibi çeşitli etkileşimli araçları ve multimedya unsurlarını entegre ederek öğrenen katılımını artırmakta ve karmaşık becerilerin edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Senkron ve asenkron öğrenme modalitelerinin bu entegrasyonu, çalışanların öğrendiklerini gerçek dünya senaryolarında hemen uygulamalarını sağlayarak teori ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmaktadır.

Ayrıca, Yohanitas ve ark. (2022) ASN Unggul 2.0 paradigması örneğinde gösterildiği gibi, özelleştirilmiş LMS uygulamaları, kuruluşların eğitimi yetkinlik gelişimini destekleyen ve organizasyonel performansı artıran daha geniş bir yönetim çerçevesine entegre etmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, şirketlerin eğitim girişimlerini kurumsal hedeflerle uyumlu hale getirmelerine, yüksek kalite güvencesi standartlarını korumalarına ve tüm öğrenme faaliyetlerinin doğrudan operasyonel mükemmelliğe katkıda bulunmasını sağlamalarına olanak tanımaktadır.

2.2. Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Geleneksel Yöntemlere Kıyasla Etkinliği

Kurumsal ortamlarda uzaktan eğitim sistemleri, özellikle sağlam destek yapıları ve etkileşimli unsurlar mevcut olduğunda, geleneksel yöntemlere etkili alternatifler ve bazı durumlarda bunları geliştirici araçlar olarak kabul

görmektedir. İlgili sektörlerde yapılan çeşitli çalışmalar, çevrim içi eğitimin iyi tasarlandığında sınıf tabanlı öğretime benzer sonuçlar verebileceğini göstermektedir; ancak göreceli etkinlik, konu ve eğitimci katılım düzeyine bağlı olarak değişebilmektedir.

Örneğin, tıp eğitimi alanından elde edilen kanıtlar, çevrim içi kursların geleneksel yüz yüze yöntemler kadar etkili olabileceğini göstermektedir. Liu ve ark. (2020), diş hekimliği sürekli eğitiminde senkron etkileşimli sunum yaklaşımlarının, geleneksel yüz yüze eğitimle karşılaştırılabilir öğrenme sonuçları ürettiğini bildirmektedir. Bu bulgular, teorik bilgi ve düzenleyici standartlara odaklanan kurumsal eğitim bağlamlarına aktarılabilir niteliktedir ve dijital sistemlerin bilişsel beceri edinimini yeterince destekleyebileceğini göstermektedir.

Ancak Smith (2002), uzaktan öğrenme yöntemlerinin, eğitmen desteği ve diğer öğrenme formatlarıyla entegrasyon olmaksızın izole bir şekilde uygulandığında optimal sonuçlara ulaşamayabileceği konusunda uyarmaktadır. Çevrimiçi yöntemlerin eğitmen rehberliği veya yüz yüze oturumlarla tamamlandığı bu "mozaik" yaklaşımı, öğrenci izolasyonu ile ilişkili zorlukları azaltmak ve tutarlı bir etkileşim ve hesap verebilirlik düzeyi sağlamak için kritik öneme sahip görünmektedir. Pratik uygulama ve anında geri bildirimin yüksek değer gördüğü kurumsal ortamda, söylem ile gerçeklik arasındaki boşluğu daraltmak için harmanlanmış model önerilmektedir.

Meta-analizler de çevrim içi sistemlerin potansiyelini pekiştirmektedir. Allen ve ark. (2004) tarafından yapılan bir meta-analiz, ortalama olarak, uzaktan eğitime kayıtlı öğrencilerin, sınavlarda geleneksel sınıflardaki öğrencilere göre biraz daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Yükseköğretim bağlamlarından elde edilen bu bulgu, iyi uygulanmış uzaktan eğitim sistemleri kapsamında, bilgi edinme ve performans açısından öğrenme çıktılarının en azından karşılaştırılabilir, hatta daha üstün olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, Allen ve ark. (2002) tarafından yükseköğretimde öğrenci memnuniyetini karşılaştıran ayrı bir meta-analiz, modalitenin farklılıklarına rağmen, dijital öğrenme ortamı amaçlı bir şekilde tasarlanırsa öğrenen memnuniyetinin korunabileceğini göstermiştir. Bu da kullanıcı katılımının çevrim içi eğitim için kritik bir başarı moderatörü olduğunu göstermektedir.

2.3. Teknoloji Entegrasyonunun Çalışan Gelişimi ve Performansına Etkisi

Kurumsal öğrenmeye teknoloji entegrasyonu, geleneksel, tek tip yaklaşımları aşan kişiselleştirilmiş, erişilebilir ve etkileşimli eğitim fırsatları sağlayarak çalışan gelişimini ve performansını yeniden şekillendirmiştir. Bulut tabanlı öğrenme yönetim sistemleri, kitlesel açık çevrim içi kurslar (MOOC'lar) ve

uyarlanabilir e-öğrenme platformları gibi dijital araçlar, çalışanların eğitim materyallerine talep üzerine erişmelerini sağlayarak sürekli beceri gelişimini ve hızlı beceri güncellemeyi kolaylaştırmaktadır. Örneğin, Jiang ve ark. (2022), akıllı teknolojilerin, çalışanların yetkinliklerini ve iş memnuniyetini artırmada kritik öneme sahip olan kurumsal güveni ve öz yeterliliği güçlendirerek öğrenme performansını olumlu etkileyebileceğini bulmuşlardır.

Wang ve ark.nın (2020) gösterdiği gibi, eğitimde gelişmiş bilgi teknolojisi uygulaması, içerik sunarken dinamik yetkinlik değerlendirmesini ve kariyer ilerlemesini destekleyen bulut tabanlı platformlar oluşturmaktadır. Bu sistemler, sürekli izleme ve anında geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini hızlandırmakta ve beceri boşluklarını etkili bir şekilde ele almaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, Qizi (2024), e-öğrenmenin esnekliği ve maliyet verimliliğini teşvik ettiğini, böylece uzun vadeli çalışan gelişimini destekleyen otonom öğrenmeyi destekleyen etkileşimli içerik sunduğunu vurgulamaktadır.

Teknoloji entegrasyonu ayrıca kurumsal ortamlarda öğrenme davranışlarını dönüştürmede önemli bir rol oynamaktadır. Çalışanlar öğrenme deneyimleri üzerinde daha fazla kontrol kazandıkça, artan yetkinlikler ve katılım, organizasyon içinde gelişmiş performans ve inovasyonla ilişkilendirilmektedir.

3. BİLİŞİM TABANLI ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ

3.1. Kurumsal Eğitim İçin Etkili Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Temel Özellikleri

Kurumsal eğitim için etkili öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS), eğitim içeriğini yayınlamanın ötesinde, öğrenen katılımını artıran, ilerlemeyi takip eden ve sürekli performans iyileştirmesini destekleyen kapsamlı teknolojik bir çerçeve sunar. İyi tasarlanmış bir ÖYS, kurumsal eğitim hedeflerine ulaşmak için kritik öneme sahip olan sağlam içerik yönetimi, etkileşimli iletişim araçları, uyarlanabilir geri bildirim mekanizmaları, analitiğe dayalı değerlendirme ve kapsayıcı, erişilebilir tasarım gibi çeşitli özellikleri entegre eder.

Etkili ÖYS'lerin birincil özelliği, yapılandırılmış kurs içeriğini verimli bir şekilde yönetme ve sunma yeteneğidir. Albarrak ve ark. (2010) göre, bir ÖYS kurumsal eğitim bağlamında öğretme ve öğrenme faaliyetlerini desteklemek için kurs yönetim araçları, sanal sınıflar, çevrim içi tartışma forumları, ödev toplama ve notlandırma mekanizmaları sunan entegre bir sistem olarak işlev görmelidir. Bu organizasyonel omurga, değişen kurumsal ihtiyaçlara göre kolayca güncellenen ve uyarlanan eğitim modüllerinin tutarlı ve merkezi bir şekilde sunulmasını sağlar. Ayrıca, Duan ve ark. (2023) duyarlı ve uyarlanabilir geri bildirim mekanizmalarının dahil edilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır; bu sistemler sadece çalışan ilerlemesini izlemekle kalmaz, aynı

zamanda hedef belirlemeyi ve genel performansı iyileştiren gerçek zamanlı geri bildirimler de sağlar.

Etkileşim, modern ÖYS platformlarının bir diğer önemli özelliğidir. Öğrenen katılımını sürdürmek ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için, sistemler video eğitimleri, etkileşimli alıştırmalar, simülasyonlar ve hatta uygulamalı pratik olanağı sağlayan sürükleyici ciddi oyunlar gibi multimedya öğelerini içermelidir. Tartışma panoları ve sanal grup iş birliği gibi sosyal öğrenme araçlarının entegrasyonu, akran öğrenmesi ve bilgi paylaşımı fırsatlarını genişleterek, uzaktan eğitimde sıklıkla karşılaşılan izolasyon sorununu ele alır.

Eşit derecede önemli olan, ÖYS arayüzlerinin çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık ve erişilebilirlik (DEIA) ilkelerini benimseyecek şekilde tasarlanmasıdır. Russo (2024), etkili bir ÖYS'nin, çok dilli öğrenenler ve öğrenme farklılıkları olan bireyler de dahil olmak üzere tüm kullanıcılar için kurs içeriğini anlamlı bir sözcük dağarcığına çevirebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, yalnızca sistemin arayüzünün kullanıcı dostu olmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çeşitli yardımcı teknolojileri desteklemesini ve bireysel öğrenen ihtiyaçlarını karşılamak için özelleştirilebilir özellikler içermesini de sağlar. Bu tür kapsayıcı tasarım uygulamaları, ÖYS'nin çeşitli bir işgücüne uyum sağlayabilen gerçekten evrensel bir platform olarak hizmet etmesini sağlar.

Son olarak, gelişmiş analitik ve değerlendirme araçlarının entegrasyonu, kuruluşların eğitim etkinliğini ölçmelerine ve kurumsal öğrenme stratejilerini sürekli olarak optimize etmelerine olanak tanır. ÖYS çözümleri, hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeye olanak tanıyan kapsamlı veri izleme ve performans ölçüm özellikleri sunmalıdır.

3.2. Bulut Tabanlı Öğrenme Platformları ve Yerinde Çözümlerin Karşılaştırması

Bulut tabanlı öğrenme platformları, ölçeklenebilirlik, maliyet etkinliği, esneklik ve bakım kolaylığı gibi iyileştirilmiş özellikleri nedeniyle kurumsal öğrenmede geleneksel yerinde çözümlere göre giderek daha fazla tercih edilmektedir.

Maliyet faktörlerinin ötesinde, bulut tabanlı platformlar modern organizasyonlar için kritik öneme sahip gelişmiş teknik esneklik ve çeviklik sunar. Güncellemelerin hızlı bir şekilde dağıtımını, çeşitli dijital araçlarla (analizler, yapay zekâ ve makine öğrenimi uygulamaları dahil) sorunsuz entegrasyonu ve eğitim kaynaklarına isteğe bağlı gerçek zamanlı erişimi sağlarlar (Martins, 2023). Bu nitelikler, sürekli öğrenmeyi ve uyarlanabilir eğitim stratejilerini kolaylaştırarak, organizasyonların içeriği değişen endüstri standartlarına ve ortaya çıkan beceri boşluklarına hızla uyarlamasına olanak tanır.

Ayrıca, bulut tabanlı sistemler dinamik iş yükü yönetimini destekleyerek, kuruluşların önemli kesinti süresi veya kaynak kısıtlaması olmadan yoğun eğitim taleplerini verimli bir şekilde yönetmesini sağlar (Gradel ve Edson, 2011).

Buna karşılık, yerinde çözümler genellikle fiziksel altyapı, düzenli bakım ve özel BT desteği için önemli yatırım gerektirir; bu durum, değişen organizasyonel ihtiyaçlara cevap verme kabiliyetlerini sınırlar. Geleneksel yerinde çözümler, değişen organizasyonel ihtiyaçlara esneklikle yanıt verme konusunda sınırlamalar barındırmaktadır. Diğer taraftan, bulut tabanlı öğrenme platformları, genellikle e-öğrenme içeriğinin daha çevik bir şekilde oluşturulmasını, yönetilmesini ve değerlendirilmesini destekleyen entegre Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) sunar ve aynı zamanda kişiselleştirilmiş ve otonom öğrenme deneyimlerine olanak tanıyan özellikler içerir (Wang ve ark., 2020). Bu tür sistemler, çalışanların güncel içeriklere erişmelerine ve etkileşimli modüllerden yararlanmalarına yardımcı olarak, daha yüksek katılım ve gelişmiş performans sağlar.

3.3. Kurumsal Dijital Öğrenme Çözümleri İçin Gerekli Teknolojik Altyapı

Kurumsal dijital öğrenme çözümleri, esnek, etkileşimli ve veri odaklı öğrenme ortamlarını desteklemek için yüksek hızlı bağlantı, bulut tabanlı hizmetler, sanallaştırma ve kapsamlı güvenlik özelliklerini entegre eden güçlü ve ölçeklenebilir bir teknolojik altyapı gerektirir. Temel bir unsur, coğrafi olarak dağılmış sitelerde dijital içeriğe kesintisiz erişim sağlayan güvenilir geniş bant bağlantıya sahip kaliteli bir ağ altyapısıdır (Timotheou ve ark., 2022). Bu tür bağlantı, sadece multimedya içeriğinin akışı ve sanal sınıfların barındırılması için değil, aynı zamanda etkileşimli araçların ve gerçek zamanlı değerlendirmelerin sorunsuz çalışması için de gereklidir.

Ek olarak, modern dijital öğrenme çözümlerinin omurgasını bulut bilişim platformları sağlar. Bulut tabanlı sistemler, işletmelerin sistem dağıtımında ölçeklenebilirlik, maliyet verimliliği ve çeviklik elde etmek için farklı hizmet modellerinden—Hizmet olarak Altyapı (IaaS), Hizmet olarak Platform (PaaS) ve Hizmet olarak Yazılım (SaaS)—yararlanmalarına olanak tanır (Xu ve ark., 2024). Bu bulut hizmetleri, içerik yönetiminin merkezileştirilmesini destekler, otomatik güncellemeleri kolaylaştırır ve kullanıcı talebindeki dalgalanmaları ele almak için bilgi işlem kaynaklarının dinamik olarak tahsis edilmesini sağlar. Bu esneklik, gelişen iş ve düzenleyici gereksinimlere yanıt olarak yeni öğrenme modüllerinin veya güncellemelerin hızla dağıtılması için kritik öneme sahiptir.

Ayrıca, etkili bir dijital öğrenme altyapısı, kaynak sağlama ve yönetimini basitleştiren güçlü sanallaştırılmış ortamlar ve orkestrasyon araçları içermelidir. Örneğin, TOSCA'ya (Bulut Uygulamaları için Topoloji ve Orkestrasyon

Spesifikasyonu) dayalı modern orkestrasyon çerçeveleri, işletmelerin hibrit ve çoklu bulut ortamlarında kaynakları koordine etmesine olanak tanır (Caballer ve ark., 2023). Bu araçlar, öğrenme yönetim sistemleri ve iş birliği platformlarından etkileşimli simülasyonlara ve analitik motorlara kadar çeşitli bileşenleri entegre bir şekilde yönetmeye yardımcı olarak sorunsuz birlikte çalışabilirlik ve verimli veri işleme sağlar.

Bir diğer kritik bileşen, hassas eğitim verilerini koruyan ve uyumlu erişim kontrollerini sağlayan güçlü bir güvenlik ve kimlik yönetimi çerçevesidir. Dijital öğrenme platformları genellikle insan kaynakları ve performans yönetim sistemleriyle entegre olduğundan, veri ihlalleri veya yetkisiz erişimle ilişkili riskleri azaltmak için sıkı kimlik ve erişim yönetimi protokollerini uygulamak çok önemlidir. Çok faktörlü kimlik doğrulama ve rol tabanlı erişim kontrolü gibi mekanizmaların getirilmesi, altyapıyı gelişen siber güvenlik tehditlerine karşı daha da güçlendirir.

Sonuç olarak, kurumsal dijital öğrenme çözümlerinin uygulanması için gerekli teknolojik altyapı şunları içerir: Öğrenme kaynaklarına kesintisiz erişimi sağlayan güvenilir yüksek hızlı geniş bant bağlantı (Timotheou ve ark., 2022); ölçeklenebilir, uygun maliyetli ve çevik kaynak sağlamaya olanak tanıyan bulut bilişim platformları (IaaS, PaaS, SaaS) (Xu ve ark., 2024); hibrit/çoklu bulut ortamlarında altyapı yönetimini kolaylaştıran TOSCA tabanlı sanallaştırma ve orkestrasyon çerçeveleri (Caballer ve ark., 2023); hassas kullanıcı verilerini korumak ve uyumluluğu sürdürmek için kapsamlı güvenlik ve kimlik erişim yönetim sistemleri; ve öğrenme etkinliğini izlemek, değerlendirmek ve sürekli olarak geliştirmek için gelişmiş veri depolama ve analitik çözümleri. Bu entegre bileşenler, modern organizasyonların çeşitli ve gelişen ihtiyaçlarını karşılayan esnek ve uyarlanabilir bir dijital öğrenme ortamının oluşturulmasını destekler.

4. KURUMSAL BAĞLAMDA İÇERİK TASARIMI VE SUNUM MODELLERİ

4.1. Kurumsal E-Öğrenme İçin Etkili Öğretim Tasarımı İlkeleri

Kurumsal e-öğrenme için etkili öğretim tasarımı, yetişkin öğrenenlerin bilişsel, motivasyonel ve bağlamsal ihtiyaçlarını ele alan kanıta dayalı ilkelere dayanmaktadır. Kurumsal bir bağlamda kullanımı kolay ve etkileşimli e-öğrenme kursları tasarlamak için yapılan son çalışmaların sentezi, birkaç temel ilkenin öne çıktığını göstermektedir.

Öncelikle, tasarımın yetişkin öğrenme teorisine dayandırılması esastır. Hutchins ve Hutchison (2008), e-öğrenme içeriğini yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmenin önemini vurgulayan üçlü bir tasarım modeli önermek için ampirik ve kavramsal literatürü gözden geçirmişlerdir. Bu yaklaşım, kendi kendine yönlendirilen, problem odaklı ve işyeri görevleriyle

ilgili kursların tasarlanmasını savunmaktadır. Gerçek dünya uygulamalarına ve durumsal öğrenmeye odaklanarak, kurumsal öğrenenler becerileri iş rollerine daha kolay aktarabilmektedir.

Ek olarak, Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) ilkeleri, öğrenenler arasındaki engellerin aşılması ve değişkenliğin karşılanması için çok önemlidir. Hollingshead ve Carr-Chellman (2019), çoklu temsil, katılım ve ifade araçları sunan e-öğrenme ortamlarının planlanması için pratik stratejiler açıklamaktadır. UDL aracılığıyla, öğretim tasarımcıları, çeşitli öğrenme tercihlerini destekleyen ve bilişsel yükü azaltan—karmaşık eğitim sırasında katılımı sürdürmede kilit bir faktör olan—esnek, erişilebilir içerik oluşturmaktadır.

Karthik ve ark. (2019), kurumsal çalışanlardan, öğrencilerden ve öğretim tasarımcılarından görüşler toplayarak öğretim tasarımı stratejilerini belirlemişlerdir. Onların tematik analizi, etkileşim, modüler içerik ve yinelemeli geri bildirimin önemini vurgulamaktadır. Bu, paydaş iş birliği, formatif değerlendirme ve kurumsal e-öğrenmeyi etkili bir şekilde özelleştirmek için teknolojik fırsatların kullanımının değerini vurgulayan Strand ve Hjeltne (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla uyumludur.

Ayrıca, Mayer (2011) ve Thompson ve McGill (2008), bilişsel ilkelerin uygulanmasının multimedya öğretim materyallerini önemli ölçüde geliştirdiğine dair kanıt sunmaktadır. Bu araştırmalara göre, içeriği uyumlu birimlere bölerek, ilgili grafik temsilleri entegre ederek ve gereksiz bilgileri ortadan kaldırarak içsel bilişsel yükü yöneten materyaller öğrenme sonuçlarını iyileştirmektedir. Multimedya tasarımını bilişsel işleme ilkeleriyle uyumlu hale getirerek, e-öğrenme modülleri anlamlı öğrenme ve akılda tutmayı teşvik etmede daha etkili hale gelmektedir.

Özetle, kurumsal e-öğrenme için etkili öğretim tasarımının temel özellikleri şunları içerir:

- Bağlamsal olarak ilgili, problem odaklı öğretim yoluyla yetişkin öğrenme ilkeleriyle uyum (Hutchins ve Hutchison, 2008).
- Farklı öğrenenler için esneklik, erişilebilirlik ve katılımı sağlamak için UDL ilkelerinin uygulanması (Hollingshead ve Carr-Chellman, 2019).
- Paydaş geri bildirimlerine dayalı yinelemeli formatif değerlendirme ile etkileşimli, modüler stratejilerin dahil edilmesi (Karthik vd., 2019; Strand ve Hjeltne, 2009).
- İçerik sunumunu ve akılda kalıcılığı optimize etmek için bilişsel yük yönetimi ve multimedya tasarım ilkelerinin kullanılması (Mayer, 2011; Thompson ve McGill, 2008).

Bu öğretim tasarımı ilkeleri bir araya geldiğinde, kurumsal e-öğrenme içeriğinin uyarlanabilir, ilgi çekici ve modern işyerinin karmaşık taleplerini etkili bir şekilde karşılayabilir olmasını sağlamaktadır.

4.2. Kurumsal Eğitimde Senkron ve Asenkron Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Senkron ve asenkron öğrenme modelleri, her biri kendine özgü avantajlar sunar ve kanıtlar, genellikle harmanlanmış bir yaklaşımın kurumsal eğitim etkinliğini en üst düzeye çıkardığını göstermektedir. Öğrenenler ve eğitmenler arasında gerçek zamanlı etkileşime olanak tanıyan senkron öğrenme, anında geri bildirim, gelişmiş sosyal bulunuşluk ve katılımı teşvik edebilen ve karmaşık konuların daha derin anlaşılmasını kolaylaştırabilen dinamik tartışmalar sağlar (Sari, 2023). Bu modalite, işbirlikçi faaliyetleri içeren veya anında açıklama gerektiren eğitimler için özellikle faydalıdır; dışa dönük katılımcıların, kendiliğinden iletişime izin veren senkron etkileşimleri tercih ettiğini gösteren araştırmalar bunu desteklemektedir (Perveen, 2016).

Buna karşılık, asenkron öğrenme, çalışanların kurumsal ortamlarda farklı çalışma programlarına ve öğrenme tercihlerine uyum sağlama açısından kritik öneme sahip olan kurs materyallerine istedikleri zaman ve kendi hızlarında erişmelerine olanak tanıyarak önemli bir esneklik sunar (Persada vd., 2022). Asenkron ortamlar, öğrenenlerin anında yanıt verme baskısı olmadan içerik hakkında düşüncelerine ve ilerlemelerine olanak tanıyarak, böylece kendi kendine yönlendirilen öğrenmeyi ve bilgi konsolidasyonunu destekler. Ancak, bu esneklik, anında açıklama ve sosyal etkileşimi potansiyel olarak sınırlandıran azaltılmış kişilerarası etkileşim pahasına gelebilir (Xie vd., 2018).

Birkaç çalışma, iyi tasarlanmış bir hibrit veya harmanlanmış öğrenme modelinin—senkron oturumların anındalığını asenkron bileşenlerin esnekliği ile birleştiren—üstün eğitim sonuçları verebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, Xie ve ark. (2018), her iki modu entegre etmenin, anında iletişimin faydalarını kendi hızında çalışmanın rahatlığı ile dengelemeye yardımcı olduğunu, böylece genel öğrenen memnuniyetini ve performansını artırdığını bulmuşlardır. Ayrıca, Siregar ve ark. (2023) ve Persada ve ark. (2022), öğrenenlerin senkron ve asenkron stratejilerin bir karışımını pratik ve etkili olarak algıladıklarını, her iki modalite de eşzamanlı olarak kullanıldığında katılım ve içerik akılda kalıcılığında iyileşmeler olduğunu bildirmektedir.

Özet olarak, senkron eğitim gerçek zamanlı etkileşimi ve anında geri bildirimini teşvik etmede üstün olurken, asenkron eğitim öğrenen özerkliğini ve erişilebilirliği desteklemektedir. Ampirik kanıtlar, kurumsal eğitimde harmanlanmış bir yaklaşımı güçlü bir şekilde savunmaktadır, çünkü bu yaklaşım her iki yöntemin güçlü yönlerinden yararlanarak etkileşimli, esnek ve sonuçta

yetişkin öğrenmeye ve profesyonel gelişime daha elverişli bir ortam oluşturmaktadır (Xie vd., 2018; Persada vd., 2022; Siregar vd., 2023).

4.3. Dijital Kurumsal Eğitimde Katılımı ve Akılda Kalıcılığı Artıran Multimedya Unsurları

Dijital kurumsal eğitimdeki multimedya unsurları, etkileşimli, dinamik ve bağlamsal olarak ilgili bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenen katılımını ve akılda kalıcılığı önemli ölçüde artırmaktadır. Literatürün bir sentezi, bu sonuçlara katkıda bulunan birkaç temel multimedya bileşenini ortaya koymaktadır.

İlk olarak, özellikle dinamik hikâye anlatımı ve simüle edilmiş senaryoları içeren animasyonlu grafikler ve video unsurlarının, öğrenenlerin dikkatini çektiğı ve daha derin bilişsel işlemeyi kolaylaştırdığı gösterilmiştir. Bu, bilişsel yükü azaltmak için görsel ve işitsel kanalları senkronize ederek animasyon ve anlatımın entegrasyonunu savunan multimedya öğrenmenin bilişsel teorisi ile uyumludur (Issa vd., 2013).

Etkileşimli simülasyonlar ve kullanıcı kontrollü dijital ortamlar, öğrenenlerin senaryoları kendi hızlarında keşfetmelerine izin vererek katılımı daha da güçlendirmektedir. Gegenfurtner ve ark. (2014), simülasyon tabanlı ortamlarda ayarlanabilir zorluk seviyeleri ve anında geri bildirim gibi tasarım unsurlarının, akılda kalıcılığı artırmada özellikle etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu tür etkileşimlilik, pratik yoluyla öğrenmeyi pekiştirir ve eğitim deneyimini kişiselleştirir, bu da eğitim ihtiyaçlarının son derece spesifik olabileceğı kurumsal ortamlarda özellikle yararlıdır.

Ayrıca, özellikle eğitmenin yüzünün görünür olduğu video aracılığıyla eğitmen varlığının dahil edilmesinin, sosyal bulunuşluğu artırdığı ve öğrenen memnuniyetini teşvik ettiği gösterilmiştir. Kizilcec ve ark. (2015), eğitmenin görüntüsünü içeren video eğitiminin katılımı artırabileceğini bulmuşlardır, bu da multimedya içeriğı içindeki kişiselleştirilmiş unsurların dikkati sürdürmek ve malzemeyle bağlantı kurmayı kolaylaştırmak için önemli olduğunu düşündürmektedir.

Ek olarak, tıklanabilir infografikler, entegre sınavlar ve dijital hikâye anlatımı teknikleri gibi etkileşimli metinsel ve grafiksel içeriğın kullanımı aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Hack ve ark. (2015) tarafından tartışıldığı gibi, dijital hikâye anlatımı, eğitim içeriğini daha ilişkilendirilebilir hale getirmek için anlatı yapılarından yararlanır, böylece öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmesi ve hatırlaması daha olası bir ortam oluşturur. Bu yaklaşım, Khamparia ve Pandey (2017) tarafından açıklanan etkileşim ilkeleri ile geliştirilmiştir; onların çalışması, çeşitli temsiller (ses, video, metin ve animasyon) sunan multimedya platformlarının farklı öğrenme stillerine uyum sağlayabileceğini ve akılda kalıcılığı teşvik edebileceğini göstermektedir.

Toplu olarak, bu multimedya unsurları—animasyon, etkileşimli simülasyonlar, eğitmen varlığı olan video eğitimi ve dijital hikaye anlatımı—zengin, ilgi çekici bir öğrenme ekosistemi oluşturmak için sinerjik olarak çalışır. Bunlar sadece öğrenenlerin dikkatini çekmekle ve sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda yeni bilgilerin mevcut bilgilerle entegrasyonunu desteklerler, sonuçta kurumsal ortamlarda daha etkili eğitim sonuçlarına yol açarlar.

5. BİLİŞİM TABANLI EĞİTİM UYGULAMASI: ÖRNEK VAKA ÇALIŞMASI

Kurumsal eğitim sistemleri, özellikle bilişim tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları, şirketlerin rekabet avantajı sağlamasında ve insan kaynağının gelişiminde stratejik öneme sahiptir. Bu bölümde, kurumsal ortamlardaki başarılı bilişim tabanlı eğitim uygulamaları, büyük şirketlerin iç eğitimlerindeki dönüşümü ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan zorluklar incelenecektir.

5.1. Kurumsal Ortamlarda Başarılı Bilişim Tabanlı Eğitim Uygulamaları

Bilişim tabanlı uzaktan eğitimin kurumsal ortamlarda uygulanmasına ilişkin başarılı örnekler, farklı sektörlerde maliyet düşürme, esneklik ve çalışan gelişimi açısından önemli kazanımlar sağlamıştır. Pandemi döneminde uzaktan eğitim, iş gücü gelişiminde sürekliliğin sağlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Kurumsal organizasyonlar, uzaktan eğitim sistemlerini hibrit öğrenme stratejileriyle destekleyerek küresel iş gücü gelişimini hızlandırmıştır. Kamu kurumları da pandemi döneminde uzaktan eğitim sistemlerini benimseyerek eğitim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamıştır. Telekomünikasyon ve bilişim sektörleri, uzaktan eğitim sistemleriyle eğitim erişimini artırarak çalışan gelişimini desteklemiştir.

5.2. Büyük Şirketlerin İç Eğitimlerindeki Dijital Dönüşüm

Büyük şirketler, iç eğitim süreçlerini, çalışan becerilerini ve performansı artırmak için yenilikçi multimedya, mikro-öğrenme formatları ve otomasyon teknolojilerini kullanan platformlarla dönüştürmüşlerdir. Bu dönüşüm, geleneksel eğitim modellerinden herhangi bir yerden erişilebilen etkileşimli öğrenme ortamlarına geçişi sağlamıştır.

Dinamik görsel tasarım tekniklerinin kullanılması, çalışanların öz-eğitim motivasyonunu güçlendirmektedir (2022). Şirketler, karmaşık bilgileri anlaşılır içeriklere dönüştürmek için görselleştirme tekniklerini benimseyerek öğrenme sürecini iyileştirmektedir. Kurumsal eğitimlerde modüler içerik tasarımı ve mikro-öğrenme stratejileri yaygın şekilde benimsenmiştir. Kurumsal dijital öğrenme platformları, büyük ölçekli çalışan eğitimini desteklemek için gelişmiş otomasyon teknolojilerinden yararlanmaktadır. Kurumlar, rekabet avantajını

koruyabilmek için dijital öğrenme altyapılarına yönelik yatırımlarını artırmaktadır.

5.3. Kurumsal E-Öğrenme Uygulamalarında Zorluklar ve Çözümler

Kurumsal e-öğrenme uygulamalarında karşılaşılan zorluklar ve çözüm stratejileri şu şekilde özetlenebilir: Organizasyonel Değişim Yönetimi: E-öğrenme sistemlerinin kurumsal kültüre entegrasyonu, sistemlerin başarısı için kritik öneme sahiptir. Liu ve diğerleri (2023), kurumsal kültürün dijital dönüşüm ile performans arasındaki ilişkideki moderatör rolünü vurgulamaktadır. Başarılı uygulamalar, üst yönetim desteğini içeren ve çalışanlar arasında dijital öğrenmenin değerini vurgulayan aşamalı değişim stratejileri içermektedir.

İçerik Kalitesi ve Öğretim Tasarımı: Hollingshead ve Carr-Chellman (2019), çevrimiçi öğrenme ortamlarında evrensel tasarım ilkelerinin katılımı artırmadaki önemini vurgulamaktadır. Harilal ve diğerleri (2024), bilişsel aşırı yükü azaltan öğretim tasarımı stratejilerinin etkinliğini göstermektedir. İçeriğin küçük parçalara bölünmesi ve iş ile doğrudan ilişkilendirilmesi, kurumsal e-öğrenmenin etkinliğini artırmaktadır.

Katılımcı Motivasyonu: Duan ve diğerleri (2023), geri bildirimin çalışanların performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Başarılı organizasyonlar, oyunlaştırma ve sosyal öğrenme unsurlarını kullanarak motivasyonu artırmaktadır. Kurumsal öğrenmenin kariyer gelişimi ile ilişkilendirilmesi ve eğitimlerin tamamlanmasının ödüllendirilmesi, etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır.

Ölçme-Değerlendirme: Esterhuysen ve diğerleri (2016), kurumsal e-öğrenmenin memnuniyetini araştırmış ve ölçme-değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Organizasyonlar, öğrenme analitiği araçlarını kullanarak eğitim etkinliğini ölçmekte ve iş performansı ile ilişkilendirmektedir.

6. ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE KATILIMCI MOTİVASYONU

6.1. Kurumsal Eğitimde Etkili Dijital Değerlendirme Yöntemleri

Kurumsal eğitimde öğrenme çıktıları değerlendirilmede en etkili dijital değerlendirme yöntemleri, uyarlanabilir testleri, simülasyon tabanlı değerlendirmeyi ve oyunlaştırmayı entegre eden, hem bilişsel hem de pratik yetkinlikleri ölçen ve zamanında kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayan yöntemlerdir. Duan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırma, yinelemeli geri bildirim mekanizmalarının, çalışanların hedef belirleme davranışlarını olumlu etkileyebildiğini ve bunun da öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirme zorluğunu ve odağını dinamik olarak değiştiren bu sistemler, bireysel yetkinlik boşluklarının daha doğru şekilde

belirlenmesini ve kurumsal eğitim programlarında kişiselleştirilmiş çözümler sunulmasını sağlamaktadır.

Simülasyon tabanlı değerlendirmeler, gerçek dünya bağlamlarında pratik becerileri değerlendirmede etkilidir. Krogh ve diğerleri (2014), simüle edilmiş senaryolar ile akran performans kontrol listelerini birleştiren randomize kontrollü deneyleri uygulayarak, yüksek riskli durumlarda öğrenmeyi değerlendirmiştir. Bu simülasyon çerçevesi, yalnızca beceri kazanımının deneyimsel kanıtını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda aktif görev yürütme ve ardından değerlendirme gerektirdiği için kalıcılığı artırmaktadır.

Bu yöntemleri tamamlayıcı olarak, oyunlaştırma sağlam bir dijital değerlendirme stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Sudsom ve Phongsatha (2024), oyunlaştırılmış biçimlendirici değerlendirmelerin, mücadele odaklı, etkileşimli bir ortamın bilişsel aşırı yükü azaltması ve sürdürülebilir katılımı teşvik etmesi sayesinde öğrenen güvenini ve bilgi kalıcılığını artırdığını bildirmiştir. Ayrıca, Gamrat ve diğerleri (2014) tarafından incelenen dijital rozet sistemleri, öğrenenlerin ilerlemeyi sürekli olarak izlemelerine ve kişisel öğrenme hedefleriyle uyumlu mikro-kimlik bilgilerini doğrulamalarına olanak tanıyarak organik öz-değerlendirmeyi desteklemektedir.

6.2. Kurumsal E-Öğrenmede Katılımcı Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Kurumsal e-öğrenme programlarında çalışan katılımı, organizasyonel kültür, program tasarımı, liderlik uygulamaları ve öğrenme ortamının kendisini kapsayan çok yönlü faktörlerin etkileşimiyle belirlenmektedir. Yapılan araştırmalar, organizasyonel faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Azmy (2019) tarafından yapılan araştırma, ücretlendirme, liderlik ve etkili organizasyonel planlama gibi unsurların katılımı önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Albrecht ve diğerleri (2018), organizasyonel katılım ikliminin ve çalışan refahını destekleyen kaynakların varlığının, iş katılımının güçlü bir belirleyicisi olduğunu doğrulamıştır.

E-öğrenme içeriğinin tasarımı ve sunumu, katılımcıların motivasyonunda kritik rol oynamaktadır. Etkileşimli multimedya öğeleri, oyunlaştırma ve görselleştirme teknikleri içeren yüksek kaliteli dijital öğrenme programları, motivasyonu, kalıcılığı ve genel memnuniyeti artırdığı kanıtlanmıştır.

6.3. Analitik ile E-Öğrenme Etkinliğini Ölçmek

Analitik, organizasyonlarda e-öğrenme etkinliğini değerlendirmede güçlü bir araç sunmaktadır. Öğrenen etkileşimleri, performans eğilimleri ve davranış modelleri hakkındaki ham verileri, sürekli iyileştirme için uygulanabilir içgörülere dönüştürmektedir. Öğrenme analitik sistemleri; ön test ve son test

değerlendirmelerinden kullanım modellerine, tıklama akışlarına ve simülasyon sonuçlarına kadar uzanan nicel ve nitel verileri dijital olarak yakalayarak öğrenme kazanımlarını, beceri gelişimini ve üretkenlik iyileştirmelerini ölçmektedir. Jayasubramanian (2025) tarafından Acetech Machinery Components India Pvt Ltd'de yapılan çalışma, tahmine dayalı analitik ve makine öğreniminin eğitim verilerine uygulanmasının, bilgi kalıcılığı, hata azaltma ve üretkenlik gibi temel performans göstergelerini belirleyebildiğini göstermektedir.

Analitik, e-öğrenmede basit puan raporlamasının ötesine geçerek, dashboard'lar ve otomatik veri analizini öğrenme yönetim sistemlerine (LMS) entegre ederek gerçek zamanlı izleme ve uyarlanabilir değerlendirmeleri mümkün kılmaktadır. Büyük veriyi kullanarak organizasyonlar, öğrenen katılım modelleri ve içerik etkileşim frekansları gibi eğilimleri belirleyebilir ve bunları iş performansı gibi sonuçlarla ilişkilendirebilir (Wang ve diğerleri, 2020).

Analitik odaklı çerçeveler ayrıca, farklı kohortlar arasında performansı karşılaştırmaya yardımcı olan ön ve eğitim sonrası değerlendirmelerle sürekli geri bildirim döngülerini desteklemektedir. Sant ve Chemburkar (2020), istatistiksel modeller ve veri görselleştirme çerçeveleri kullanarak organizasyonların, e-öğrenme müfredatının hangi yönlerinin olumlu davranışsal ve performans sonuçlarını yönlendirdiğini ayırt edebileceklerini göstermektedir. Bu içgörüler, eğitim geliştiricilerin daha kişiselleştirilmiş öğrenme yolları benimsemesini ve içerik sunumunda hızlı yinlemeleri teşvik etmesini sağlayarak, eğitimin yalnızca stratejik kurumsal hedeflerle uyumlu olmasını değil, aynı zamanda öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla birlikte gelişmesini sağlamaktadır.

7. SONUÇLAR

Bu araştırma kapsamında incelenen kurumsal uzaktan eğitim sistemlerinin, bilişim tabanlı uygulamalar aracılığıyla hizmet içi eğitimlerin yürütülmesinde sağladığı avantajlar ve karşılaşılan zorluklar değerlendirilmiştir. Dijital dönüşümün hız kazandığı günümüzde, kurumların eğitim stratejilerini yeniden yapılandırdıkları ve teknoloji entegrasyonunun kurumsal eğitimlerde standart bir uygulama haline geldiği görülmektedir. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim sistemlerinin kurumsal eğitimlerde etkin kullanımının, çalışan performansını artırdığını, eğitim maliyetlerini düşürdüğünü ve kurum genelinde bilgi paylaşımını hızlandırdığını göstermektedir.

Önümüzdeki On Yılda Kurumsal E-Öğrenmeyi Dönüştürecek Yeni Teknolojiler

Gelecek on yılda kurumsal e-öğrenme sistemlerinin köklü bir dönüşüm geçireceği öngörülmektedir. Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojileri, çalışanların tehlikeli veya karmaşık gerçek dünya senaryolarını risk

almadan deneyimleyebilecekleri eğitim simülasyonları sunarak daha sürükleyici öğrenme ortamları yaratmaktadır. Örneğin, Iatsyshyn ve ark. (2020) tarafından yürütülen çalışmalar, AR teknolojilerinin yeni teknolojik bağlamlarda uzmanların hazırlanmasındaki etkinliğini gösterirken, Popov ve ark. (2021) nükleer enerji santrallerinde VR ve AR'nin acil durum müdahalesi ve ekipman kullanımı optimizasyonunda kullanımını incelemiştir. Bu teknolojiler, yalnızca katılımı artırmakla kalmayıp, deneyimsel öğrenme yoluyla pratik becerilerin kalıcılığını ve transferini de iyileştirmektedir.

Yapay zeka (AI), kurumsal e-öğrenmede dönüştürücü bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Derin öğrenme algoritmaları ve uyarlanabilir geri bildirim sistemleri kullanan AI destekli platformlar, öğrenen performansını yakından izleyerek ve bireysel bilgi boşluklarına dayalı olarak içeriği dinamik şekilde ayarlayarak kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunmaktadır (Kommunuri, 2022). Bu sistemler, veri analitiği ve tahmine dayalı modelleme yoluyla öğrenmenin ölçeklenebilirliğini artırarak, hızla gelişen teknolojik ortamda eğitimin güncelliğini korumasını sağlamaktadır.

Yapay Zekâ ve Kişiselleştirilmiş Öğrenmenin Kurumsal Eğitimi Yeniden Şekillendirmesi

Yapay zekâ ve kişiselleştirilmiş öğrenme, bireysel performans ve beceri boşluklarına sürekli olarak uyum sağlayan adaptif, verimli ve öğrenci merkezli sistemler oluşturarak kurumsal eğitimi temelden yeniden şekillendirmektedir. Akavova ve ark. (2023) tarafından belirtildiği gibi, yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme platformları, çalışan verilerini analiz eden derin öğrenme, pekiştirmeli öğrenme ve sinir ağları temelli algoritmalar kullanarak eğitim materyallerinin bireysel öğrenme stillerine, hızlarına ve ihtiyaçlarına göre otomatik olarak uyarlanmasını sağlamaktadır. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, eğitim içeriğinin ne çok temel ne de aşırı karmaşık olmadığından, her çalışanın mevcut yeterlilik seviyesine göre optimize edildiğinden emin olarak, daha hızlı beceri edinimi ve daha yüksek hafızada tutma oranlarına yol açabilmektedir.

Organizasyonlar artan bir şekilde hızlı teknolojik ve pazar değişimleriyle karşı karşıya kalırken, yapay zekâ destekli sistemler gerçek zamanlı geri bildirim sağlayabilmekte ve öğrenme yollarını dinamik olarak ayarlayabilmektedir. Örneğin, Zhao (2024) yapay zekanın, karmaşık öğrenen modelleri, içerik modelleri ve etkileşim modellerini entegre ederek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabileceğini önermektedir. Bu modeller, ilerlemenin sürekli izlenmesine ve öğrenme dizilerinin kişiselleştirilmesine olanak tanıyarak, her kursun sadece öğrenen performansına değil, aynı zamanda değişen iş gereksinimlerine de uyum sağlamasını sağlamaktadır.

Uygulama pratiğini gösteren örneklerde, Ivanov ve ark. (2023) tarafından tanımlanan EDSense gibi platformlar, yapay zekâ destekli öneri sistemlerinin ve kişiselleştirilmiş değerlendirmelerin çalışanları kişiye özel öğrenme yolculuklarına nasıl yönlendirebildiğini göstermektedir. Bu sistemler sadece özelleştirilmiş sınavlar ve öğrenme modülleri sunmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki yetkinlik ihtiyaçlarını tahmin etmek ve proaktif beceri geliştirme fırsatları önermek için tahmine dayalı analitikler de sunmaktadır.

Kurumların Uzaktan Eğitim Sistemlerini Optimize Etmek İçin Benimseyebileceği En İyi Uygulamalar

Kurumlar, uzaktan eğitim sistemlerini optimize etmek için sağlam teknolojik altyapı, kanıta dayalı öğretim tasarımı, sürekli eğitmen gelişimi ve kesintisiz değerlendirmeyi entegre eden çok yönlü bir yaklaşım benimsemelidir. Literatürdeki en iyi uygulamalar, başarının sadece uygun dijital modalitelerin seçilmesine değil, aynı zamanda eğitim stratejilerinin kurum hedefleri ve öğrenen ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesine bağlı olduğunu göstermektedir.

Öncelikle, uzaktan öğrenme için tasarlanmış net bir modalite odaklı çerçeve benimsemek esastır. Nsiah (2013), küresel modaliteleri inceleyerek, internet tabanlı fırsatlardan yararlanma, içeriği çevrim içi sunum için tasarlama ve eğitim deneyiminin etkileşimli ve erişilebilir kalmasını sağlama gibi en iyi uygulamaları belirlemiştir. Buna ek olarak, Mujtaba (2004), eğitmenlerin çeşitli öğrenen popülasyonları ile rezonans oluşturan çevrim içi öğretimi tasarlama ve sunma donanımına sahip olmalarını sağlamak için sağlam eğitmen eğitimi ve gelişiminin önemini vurgulamaktadır.

İkinci olarak, hem pedagojik hem de teknik zorlukları ele almak için yapılandırılmış kurs tasarımı ve içerik yönetimi kritik öneme sahiptir. Millery ve ark. (2014), eğitim ihtiyaçlarını ve öncelikli yetkinlikleri tanımlama ile başlayıp, öğrenme hedeflerini belirleme, yenilikçi teknoloji tabanlı çözümleri keşfetme, eğitim deneyimini geliştirme ve uygulama ve son olarak geri bildirim ve sonuçları değerlendirme aşamalarını içeren beş adımlı bir tasarım süreci önermektedir.

Üçüncü olarak, uzaktan eğitimi daha da optimize etmek için yeni dijital trendler ve gelişmiş teknolojiler entegre edilmelidir. H (2025) tarafından vurgulandığı gibi, modern e-öğrenme yönetim sistemleri giderek artan bir şekilde yapay zekâ destekli kişiselleştirme, mobil öğrenme ve oyunlaştırma özelliklerini içermektedir. Bu nitelikler, sistemin içeriği bireysel performans ve tercihlere göre dinamik olarak ayarlamasını sağlayarak öğrenen katılımını ve hafızada tutmayı artırmaktadır. Ek olarak, Plompen (2005) tarafından tanımlandığı gibi, ittifaklar oluşturmak ve kurumsal eğitim ortaklıklarını teşvik etmek, içerik sunumunda,

bilgi paylaşımında ve işbirlikçi yenilik yoluyla sürekli iyileştirmede en iyi uygulamalara erişim sağlayabilir.

Bu en iyi uygulamalar, etkin bir uzaktan eğitim sisteminin sadece teknolojik bir çözüm değil, aynı zamanda teknolojik, pedagojik ve insan kaynakları boyutlarında kapsamlı planlama gerektiren bir ekosistem olduğunu vurgulamaktadır. Dijital altyapıların sağlam ve ölçeklenebilir olmasını, öğretmenlerin yeterince eğitilmiş ve desteklenmiş olmasını ve içeriğin geri bildirim ve analitik kullanılarak tasarlandığını ve sürekli iyileştirildiğini sağlayarak, kuruluşlar eğitim etkinliğinde, çalışan katılımında ve genel işgücü yetkinliğinde önemli kazanımlar elde edebilirler.

Kaynakça

- Adedoyin, O., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Akavova, A., Temirkhanova, Z., & Lorsanova, Z. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. *E3s Web of Conferences*, 451, 06011. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011>
- Åkerfeldt, A., Bergdahl, N., & Hrastinski, S. (2023). Adult learners' perceptions of distance education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 248-266. <https://doi.org/10.1177/14779714231200422>
- Albarrak, A., Aboalsamh, H., & Abouzahra, M. (2010). Evaluating learning management systems for university medical education. <https://doi.org/10.1109/icemt.2010.5657569>
- Albrecht, S., Breidahl, E., & Marty, A. (2018). Organizational resources, organizational engagement climate, and employee engagement. *Career Development International*, 23(1), 67-85.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1602_3
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication*, 54(3), 402-420. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x>
- Azmy, A. (2019). Employee engagement factors in a higher education institution. *Binus Business Review*, 10(3), 187-200.
- Caballer, M., Moltó, G., Calatrava, A., & Blanquer, I. (2023). Infrastructure manager: A toasca-based orchestrator for the computing continuum. *Journal of Grid Computing*, 21(3). <https://doi.org/10.1007/s10723-023-09686-7>
- Çavuş, N., Hussain, O., Ubah, A., Isa, A., & Oluwasusi, V. (2024). Enhancing organizational learning with e-learning capabilities: A systematic literature review. *Journal of Organisational Studies and Innovation*, 19(30). <https://doi.org/10.51659/josi.23.189>
- Dick, G., Case, T., & Slyke, C. (2008). E-learning lessons from the corporate world, 514-531. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-865-9.ch036>
- Djakman, C., & Siregar, S. (2024). The effect of maturity learn element in enterprise risk management and corporate social responsibility on the level of digital

- transformation. *Business Strategy & Development*, 7(1).
<https://doi.org/10.1002/bsd2.346>
- Duan, L., Song, H., Huang, X., Lin, W., Yan, J., Wang, X., ... & Wu, Y. (2023). The influence of feedback on employees' goal setting and performance in online corporate training: A moderation effect. *Information and Learning Sciences*, 124(11/12), 442-459. <https://doi.org/10.1108/ils-02-2023-0012>
- Esterhuyse, M., Scholtz, B., & Venter, D. (2016). Intention to use and satisfaction of e-learning for training in the corporate context. *Interdisciplinary Journal of Information Knowledge and Management*, 11, 347-365.
<https://doi.org/10.28945/3610>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Gamrat, C., Zimmerman, H., Dudek, J., & Peck, K. (2014). Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1136-1148.
- Gegenfurtner, A., Quesada-Pallarès, C., & Knogler, M. (2014). Digital simulation-based training: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1097-1114. <https://doi.org/10.1111/bjet.12188>
- Gradel, K., & Edson, A. (2011). Integrating cloud-based strategies and tools in face-to-face training sessions to increase the impact of professional development. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 113-130.
<https://doi.org/10.2190/et.40.2.c>
- Hack, J., Ramos, F., Santos, A., & Moreira, L. (2015). Lifelong learning through digital storytelling in corporate training. *Revista Complutense De Educación*, 26(2), 351-365. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n2.43109
- Han, H., Dick, G., Case, T., & Slyke, C. (n.d.). Key capabilities, components, and evolutionary trends in corporate e-learning systems, 1349-1371.
<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-1601-1.ch080>
- Harilal, C., Sokhela, C., & Walt, M. (2024). Optimising instructional design strategies to mitigate cognitive overload. *ICER*, 1(1), 75-83.
- Hollingshead, A., & Carr-Chellman, D. (2019). Engaging learners in online environments utilizing universal design for learning principles. *Elearn*, 2019(2). <https://doi.org/10.1145/3310377.3310383>
- Hutchins, H., & Hutchison, D. (2008). Cross-disciplinary contributions to e-learning design: A tripartite design model. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 364-380. <https://doi.org/10.1108/13665620810882950>

- Iatsyshyn, A., Ковач, B., Romanenko, Y., Deinega, I., Iatsyshyn, A., Popov, O., ... & Lytvynova, S. (2020). Application of augmented reality technologies for preparation of specialists of new technological era. <https://doi.org/10.31812/123456789/3749>
- Issa, N., Mayer, R., Schuller, M., Wang, E., Shapiro, M., & DaRosa, D. (2013). Teaching for understanding in medical classrooms using multimedia design principles. *Medical Education*, 47(4), 388-396. <https://doi.org/10.1111/medu.12127>
- Ivanov, M., Cristea, D., Vlase, M., & Munteanu, D. (2023). Navigating learning paths with edsense: An ai-powered learning platform. *JDP*, 2(1), 14-24. <https://doi.org/10.61071/jdp.2375>
- Jayasubramanian, P. (2025). Training effectiveness through data analytics in acetech machinery components india pvt ltd. *EPR International Journal of Research & Development (IJRD)*, 133-136.
- Jiang, F., Wang, L., Li, J., & Liu, J. (2022). How smart technology affects the well-being and supportive learning performance of logistics employees? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768440>
- Karthik, B., Chandrasekhar, B., David, R., & Kumar, D. (2019). Identification of instructional design strategies for an effective e-learning experience. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3870>
- Khamparia, A., & Pandey, B. (2017). Impact of interactive multimedia in e-learning technologies, 171-199. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2489-2.ch007>
- Kizilcec, R., Bailenson, J., & Gomez, C. (2015). The instructor's face in video instruction: Evidence from two large-scale field studies. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 724-739. <https://doi.org/10.1037/edu0000013>
- Kommunuri, J. (2022). Artificial intelligence and the changing landscape of accounting: A viewpoint. *Pacific Accounting Review*, 34(4), 585-594. <https://doi.org/10.1108/par-06-2021-0107>
- Krogh, C., Ringsted, C., Kromann, C., Rasmussen, M., Todsén, T., Jørgensen, R., & Konge, L. (2014). Effect of engaging trainees by assessing peer performance: A randomised controlled trial using simulated patient scenarios. *Biomed Research International*, 2014, 1-7.
- Liu, Q., Wan, H., & Yu, H. (2023). Digital transformation and corporate performance: The moderating role of corporate culture. *Academic Journal of Management and Social Sciences*, 3(1), 90-93. <https://doi.org/10.54097/ajmss.v3i1.9564>

- Liu, X., Zhou, J., Chen, L., Yang, Y., & Tan, J. (2020). Impact of covid-19 epidemic on live online dental continuing education. *European Journal of Dental Education*, 24(4), 786-789. <https://doi.org/10.1111/eje.12569>
- Martins, M. (2023). From on-premise to cloud: Evolving it infrastructure for the ai age. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 20(3), 1898-1934. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.20.3.1590>
- Mayer, R. (2011). E-learning: New opportunities and a view of the future, 262-273. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0081>
- Millery, M., Hall, M., Eisman, J., & Murrman, M. (2014). Using innovative instructional technology to meet training needs in public health. *Health Promotion Practice*, 15(1_suppl), 39S-47S. <https://doi.org/10.1177/1524839913509272>
- Mujtaba, B. (2004). Faculty training and development practices in distance education to achieve high performance through extraordinary teaching. *Journal of College Teaching & Learning (Tlc)*, 1(6). <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i6.1957>
- Nsiah, G. (2013). Best practices in distance education: A review. *Creative Education*, 04(12), 762-766. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412108>
- Persada, S., Prasetyo, Y., Suryananda, X., Apriyansyah, B., Ong, A., Nadlifatin, R., ... & Ardiansyahmiraja, B. (2022). How the education industries react to synchronous and asynchronous learning in covid-19: Multigroup analysis insights for future online education. *Sustainability*, 14(22), 15288. <https://doi.org/10.3390/su142215288>
- Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: A case study of virtual university of pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.1.212>
- Plompen, M. (2005). Best practices in corporate education alliances, 50-51. https://doi.org/10.1057/9780230288799_10
- Popov, O., Iatsyshyn, A., Iatsyshyn, A., Ковач, B., Artemchuk, V., Guriciev, V., ... & Kiv, A. (2021). Immersive technology for training and professional development of nuclear power plants personnel. <https://doi.org/10.31812/123456789/4631>
- Qizi, G. (2024). Possibilities of using e-learning in training and development of employees. *JAIDE*, 1(9), 36-42. <https://doi.org/10.61796/jaide.v1i9.931>
- Russo, D. (2024). Under the lens: Learning management system (lms) platforms and deia components. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v29i11.13345>

- Sant, S., & Chemburkar, A. (2020). Learning analytics and its application for business decision. *Journal of Development Research*, 13(3), 8.
- Sari, I. (2023). Effectiveness of implementing synchronous and asynchronous blended e-learning in stunting prevention and treatment training programs. *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(1), 101-106. <https://doi.org/10.21009/jtp.v25i1.34951>
- Siregar, A., Wahyuni, R., & Taini, Z. (2023). Students' perception towards synchronous and asynchronous learning modes at faculty of teacher training and education. *Equilibrium Jurnal Pendidikan*, 11(1), 15-24. <https://doi.org/10.26618/equilibrium.v11i1.9189>
- Smith, P. (2002). "Modern" learning methods: Rhetoric and reality -- further to sadler-smith et al. *Personnel Review*, 31(1), 103-113. <https://doi.org/10.1108/00483480210412445>
- Strand, K., & Hjeltnes, T. (2009). Design of customized corporate e-learning. *Seminar Net*, 5(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.2466>
- Sudsom, U., & Phongsatha, T. (2024). The comparative analysis of forgetting and retention strategies in gamification-based assessment and formative-based assessment: Their impact on motivation for learning. *IJSASR*, 4(1), 273-286.
- Thompson, N., & McGill, T. (2008). Multimedia and cognition: Examining the effect of applying cognitive principles to the design of instructional materials. *Journal of Educational Computing Research*, 39(2), 143-159. <https://doi.org/10.2190/ec.39.2.c>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagr -Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695-6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- Wang, H., Yi, K., & Zhi-xian, Z. (2020). Learning and analyzing the application of digital learning in technology enterprises.
- Wang, N., Xiu-hua, L., Song, C., & Li, L. (2020). Application of information technology in employee training. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering*, 750(1), 012069. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/750/1/012069>
- Xie, H., Wenfang, L., Bhairma, J., & Shim, E. (2018). Analysis of synchronous and asynchronous e-learning environments. <https://doi.org/10.2991/jimec-18.2018.58>

- Xu, K., Zheng, H., Zhan, X., Zhou, S., & Niu, K. (2024). Evaluation and optimization of intelligent recommendation system performance with cloud resource automation compatibility. *Applied and Computational Engineering*, 87(1), 228-233. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/87/20241620>
- Yohanitas, W., Hidayat, N., & Safira, E. (2022). ASN Unggul 2.0, a new paradigm of learning management system in civil service competency development. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220407.112>
- Zhao, C. (2024). Application and prospect of artificial intelligence in personalized learning. *Journal of Innovation and Development*, 8(3), 24-27. <https://doi.org/10.54097/nzxx6z36>



Coğrafya Eğitiminde Dijital Dönüşüm: Coğrafi Bilgi Ağı Perspektifiyle Bir Değerlendirme

Ramazan Çimen¹

¹ Dr., Meram Fen Lisesi, Orcid: 0000-0002-9845-0071

1. Giriş

Bu çalışma ile geçmişten günümüze materyal problemi yaşayan coğrafya eğitiminin bu anlamdaki sorununa çözüm olabilecek bir sistemin kurulması, yaygınlaştırılması ve faydaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sistem kısaca CBA (Coğrafi Bilgi Ağı) şeklinde isimlendirecektir. Coğrafi Bilgi Ağı; coğrafya eğitimcilerinin her türlü eğitim materyalini paylaşabildikleri, harita, soru, grafik, çizim, video, slayt, konu özetleri, konu anlatımı, vb. gibi ders anlatımında yararlı eğitim dokümanlarını ücretsiz elde edebildikleri çevrimiçi platform olarak tanımlanabilir. Sistemin; coğrafya eğitiminde kullanılması düşünülen her türlü coğrafi materyallerin, internet ortamında veri tabanı oluşturularak depolanması ve coğrafi bilgi ağı oluşturulmasına dayalı olarak işlemesi düşünülmektedir. Sistemin gelecekte uluslararası boyuta taşınabileceği de dikkate alındığında coğrafya eğitimi için ciddi anlamda veri ve materyal depolama merkezi olması beklenmektedir. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya, İzmir, İstanbul, Gaziantep, Antalya illerinde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere 3'lü likert tipi anket uygulanarak, coğrafya dersinin daha etkili ve verimli olması amacıyla Türkiye geneli CBA kullanılmalı mıdır? Şeklindeki soruya cevap vermeleri istenmiştir. Anket sonuçları bilgisayar ortamında Microsoft Excel ve Microsoft Word programları ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. CBA'nın kurulması ve coğrafya eğitiminde ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye ve üniversiteye kadar milli eğitimin her kademesinde kullanılması hedeflenmiştir. Ankete katılan 508 coğrafya öğretmenin 400'ü (%92,5) bu ağın kurulması yönünde fikir beyan etmiştir. Elde edilen sonuca göre coğrafya öğretmenleri bahsedilen sistemin kurulmasının faydalı olacağını düşünmektedirler. CBA'nın kurulması ile coğrafya eğitiminde; dijital verilere ulaşımın kolaylaşması, derslerde kullanılacak çizim ve grafiklerin kolay elde edilebilmesi, video ve sunumlar ile derslerin daha zengin hale gelmesi, coğrafya eğitiminde birliğin sağlanması, coğrafya eğitiminin etkililiği ve verimliliğinin artması, her türlü dijital haritalara ulaşımın kolaylaşması, materyal israfının önlenmesi ve öğretmen performanslarının artırılması hedeflenmektedir. Boyraz (2008) "Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Teknolojisinin Eğitim-Öğretim Kalitesine Etkisi" isimli çalışmasında öğretmenlerin eğitim öğretim araçlarını aktif bir şekilde kullanmaları halinde özellikle eğitimde teknoloji kullanımı ile eğitim kalitesinin yükseleceğini belirtilmiştir. Sonuç olarak; farklı, zengin ve çeşitli materyal kullanılarak gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin daha etkili ve verimli olması planlanmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının "Eğitim Bilişim Ağından" (EBA) bağımsız olarak sadece coğrafya eğitimi için CBA ülkemizde kurulmalı ve alt yapı çalışmalarına başlanmalıdır. Ulusal ve

uluslararası güncel, zengin coğrafi içerikler ve materyaller ile coğrafya öğretmenleri arasında bilgi alışverişi sağlanmalı, öğretim programının hedeflerine ulaşılmalıdır.

1.1. CBA'nın Amacı ve Önemi

Coğrafya, bireylerde mekânsal düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan, coğrafi olayları inceleyen, araştıran neden sonuç ilişkilerini ortaya koyan bir disiplindir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, coğrafya eğitiminin yöntem ve içeriklerini de köklü bir şekilde etkilemektedir. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Coğrafi Bilgi Ağı (CBA) gibi dijital araçlar ve depolama sistemleri coğrafya eğitiminde mekânsal verilerin etkin kullanımını mümkün kılarak, coğrafya öğretim programının daha kolay uygulanabilmesine ve öğretmenlerin işbirliği içinde zümre çalışmalarını gerçekleştirmelerine imkân sağlamaktadır. Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen coğrafya eğitimi ise çoğunlukla ezbere dayalı ve soyut kavramlarla sınırlı kalmıştır. Bu durum coğrafya öğretim programının amaçları dışında kalmaktadır. Ancak dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu ve CBA'nın geliştirilmesi ile birlikte, bilgiye erişim daha kolay hale gelecektir. Coğrafi Bilgi Ağı (CBA), coğrafi verilerin dijital ortamda toplanması, saklanması, paylaşılması ve analiz edilmesini sağlayan bir bilgi teknolojisi altyapısıdır. Bu altyapı farklı kurumlar ve bireyler arasında veri alışverişine olanak sağlayacağı gibi coğrafya eğitiminde kullanılması düşünülen her türlü coğrafi materyallerin, internet ortamında veri tabanı oluşturularak depolanması ve coğrafi bilgi ağı oluşturulmasına dayalı olarak işlemesi düşünülmektedir. Sistemin gelecekte uluslararası boyuta taşınabileceği de dikkate alındığında coğrafya eğitimi için ciddi anlamda veri ve materyal depolama merkezi olması beklenmektedir. Bu bağlamda coğrafya eğitiminde dijitalleşme ve CBA'nın gerçekleşmesi durumunda; 1-Öğrencilerde mekânsal düşünme becerisi ve harita kullanma becerisi gelişir. Ayrıca öğrenciler coğrafi olayların neden-sonuç ilişkilerini daha iyi kavrarlar. 2-Aktif öğrenme ortamı gerçekleşir. Bu sayede öğrenciler, gerçek verilerle analiz yaparak hem bilgiyi keşfeder hem de kalıcı öğrenme gerçekleşir. 3-Öğrencilerin derse olan ilgisi ve motivasyonu artar. 4- Coğrafya, matematik, tarih ve fen bilimleri gibi farklı branşlarla entegre çalışmalar yapılmasına imkân tanır. Kısaca çapraz disiplinler arası eğitimin gerçekleşmesine olanak sağlar. 5- Öğrenciler uzaktan eğitimle dünya üzerindeki herhangi bir bölgeyi inceler, çevresel ve bölgesel değişimleri daha objektif gözlemler ayrıca; interaktif uygulamalarla derslere daha aktif katılım sağlar. 6- Öğrenciler, CBA verilerini kullanarak video, grafik, harita ve görsellerden yararlanarak coğrafi unsurlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Bu durum öğrencilerde problem çözme ve sorgulama becerisini

geliştirir. 7- Uzaktan eğitim faaliyetlerinde CBA kullanımı öğrenciyi ve öğretmeni destekler, öğrenmeyi kolaylaştırır. Uzaktan eğitim, CBA kullanımı ile ilgili olarak Yıldız ve Kılıç (2021) coğrafya öğretiminde kullanılan çevrimiçi harita servisleri, sanal arazi çalışmaları ve uzaktan algılama görüntülerinin, eğitimin sürekliliği açısından kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bütün bunların yanında öğretmenler için CBA; zengin görsel materyaller ile (harita, grafik ve veri setleri) derslerin daha etkili hale getirilmesinde rol oynayacaktır. Ayrıca öğretmenler, CBA aracılığıyla ders içeriklerini kişiselleştirilmiş dijital kaynaklarla zenginleştirebilecek ve etkileşimli içerikler oluşturabileceklerdir. CBA temelli verilerle hazırlanan uygulama temelli sorular ve proje ödevleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyi daha doğru ölçülebilecektir. Bu durum da coğrafya bilgi ağının ölçme değerlendirme alanında da ne kadar önemli olduğunun önemli kanıtı olacaktır.

2. Yöntem

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya, İzmir, İstanbul, Gaziantep, Antalya illerinde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere 3'lü likert tipi anket uygulanarak, coğrafya dersinin daha etkili ve verimli olması amacıyla Türkiye geneli CBA (Coğrafi Bilgi Ağı) kullanılmalı mıdır? Şeklindeki soruya cevap vermeleri istenmiştir. Hem nitel hem nicel verilerle birlikte açık uçlu sorulara da yer verildiğinden karma araştırma modeli uygulanmıştır. Genellikle önceliğin nicel verilere verildiği ve nitel verilerle çalışmanın bütünleştirildiği “açıklayıcı desen” (Explanatory design) kullanılmıştır. Robson’a (2015) göre bu desen öncelikle nicel veriler ile ortaya konulan bulguların, nitel verilerle açıklanması ve yorumlanmasına dayanan araştırma modelidir. Nicel veriler, öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemleri daha geniş bir bağlamda belirlemek için; nitel veriler ise bu tercihlerinin arkasındaki nedenleri daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılmıştır. 500 den fazla öğretmene uygulanan anketlerden elde edilen verilerden ve özellikle öğretmenlerle karşılıklı istişare görüşmelerinden ve açık uçlu sorulardan analizler yapılarak çalışma hazırlanmıştır. Anket sonuçları bilgisayar ortamında Microsoft Excel ve Microsoft Word programları ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

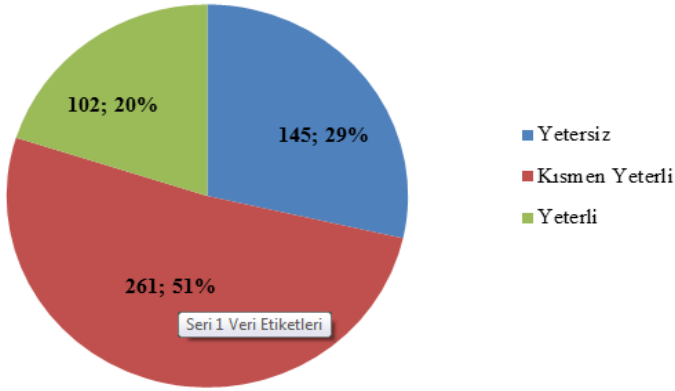
Tablo 1. Anket uygulanan illerdeki Coğrafya Öğretmenlerinin Dağılımı

Anket Uygulanan İller	Öğretmen sayısı	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	f	%	f	%	f	%
Antalya	361	35	36,08	62	63,92	97	100
Gaziantep	362	23	32,86	47	67,14	70	100
İstanbul	1656	62	50,00	62	50,00	124	100
İzmir	607	61	57,55	45	42,45	106	100
Konya	364	43	36,94	68	63,06	111	100
Genel Toplam	3350	224	43,70	284	56,30	508	100

Araştırma; her türdeki liselerde görev yapan 224 kadın, 284 erkek olmak üzere toplamda 508 coğrafya öğretmenine bizzat görev yaptığı okulda uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

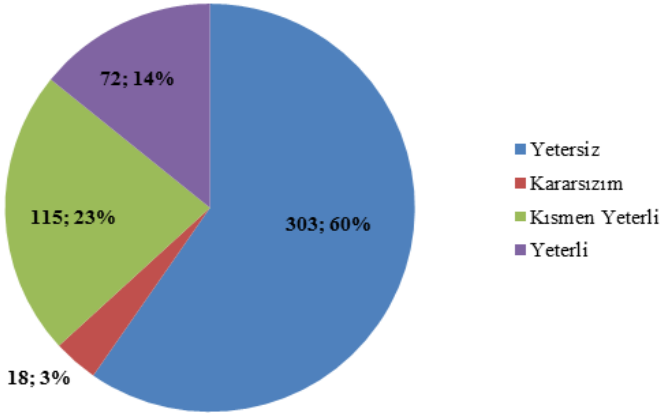
3. Bulgular

Coğrafya eğitiminde çizimler, modeller, haritalar, küreler, atlaslar, fotoğraflar, maketler, etkileşimli tahtalar, gezi gözlemler, arazi çalışmaları, dijital haritalar, uydu fotoğrafları, CBS, filmler, kitaplar, yazı tahtaları, projeksiyonlar, kameralar, grafikler ve benzeri gibi materyallerin kullanılması dersin verimliliğini arttırdığı gibi öğrenme öğretme sürecini de olumlu etkilemektedir. Bütün bunların yanında coğrafya eğitiminde coğrafi bilgi ağının kurulması eğitim ve öğretim kalitesini arttıracaktır. Bu araştırma ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Coğrafya dersi için okullardaki araç-gereçlerin yeterlilik durumu

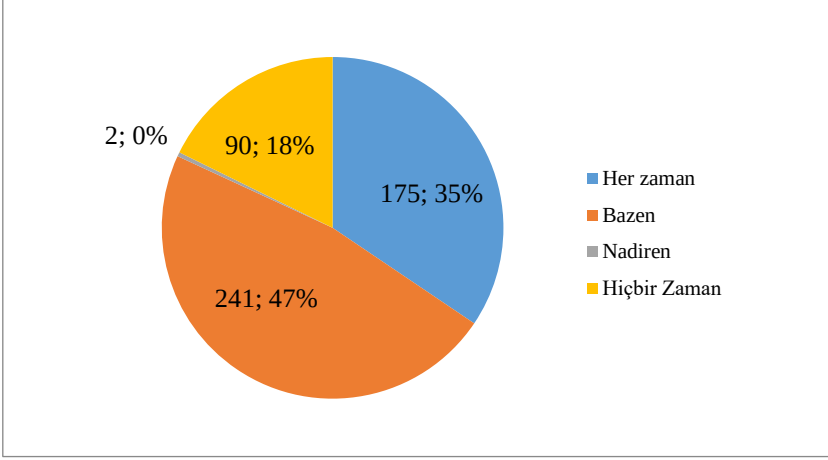
“Coğrafya dersi için okulunuzdaki araç-gereçler yeterli mi?” sorusuna, çalışmaya katılan 508 coğrafya öğretmenin 261’i (%51,4) “Kısmen Yeterli”, 145’i (%28,5) “Yetersiz”, 102’si (%20,1) “Yeterli” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Okullardaki eğitim araç gereçleri yetersizdir. Bu sonuç yani okullardaki eğitim araç gereçlerinin yetersizliği; eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorun Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ulaşmasını sekteye uğratmaktadır.



Şekil 2. Okullardaki dijital harita arşivinin yeterlilik durumu

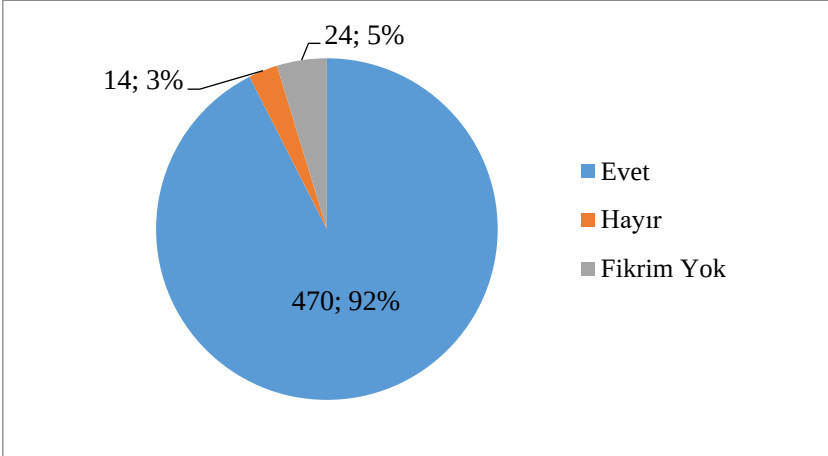
“Okulunuzdaki dijital harita arşivi yeterli mi?” sorusuna, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin; 303’ü (%59,6) “Yetersiz”, 115’i (%22,6) “Kısmen Yeterli”, 72’si (%14,2) “Yeterli”, 18’i (%3,5) “Kararsızım” şeklinde görüşlerini belirtmişleridir. Coğrafya eğitiminin en önemli araçlarından olan dijital

haritaların okullarda yeterince bulunmaması coğrafya eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.



Şekil 3. Coğrafya öğretmenlerinin birbirleri ile mesleki bilgi alışverişinde bulunma durumları

Coğrafya öğretmenleri ile mesleki bilgi alışverişinde bulunuyor musunuz?” sorusuna, Öğretmenlerin; 241’i (%47,4) “Bazen”, 175’i (%34,4) “Her Zaman”, 90’ı (%17,7) “Hiçbir Zaman”, 2’si (%0,4) “Nadiren” şeklinde görüşlerini savunmuşlardır. Eğitimde birliğin sağlanması, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla yapılmak istenen zümre öğretmenler arası işbirliği çalışmalarının yeterince yapılmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Coğrafya dersinin daha etkili olması amacıyla Türkiye geneli CBA(Coğrafi Bilgi Ağı) kullanılmalı mıdır?

“Coğrafya dersinin daha etkili olması amacıyla Türkiye geneli Coğrafi Bilgi Ağı kullanılmalı mıdır?” sorusuna, coğrafya öğretmenlerinin 470’i (%92,5) “Evet”, 24’ü (%4,7) “Fikrim Yok”, 14’ü (%2,8) “Hayır” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Coğrafya eğitiminde teknoloji kullanımı ve dijitalleşmeyi sahada görev yapan coğrafya öğretmenleri faydalı bulmaktadır. Bu nedenle uygulayıcıların taraf olduğu önemli bir veri tabanı olan CBA ile coğrafya eğitimi bütünleştirilmelidir.

4. Sonuç ve öneriler

Coğrafya eğitiminde teknoloji kullanımının gün geçtikçe daha önemli hale geldiği günümüzde “Coğrafi Bilgi Ağı” ile coğrafya dersleri entegrasyonunun sağlanması gerektiği yapılan araştırma ile ve öğretmen görüşleriyle ortaya konulmuştur. 2024 yılında yenilenen coğrafya öğretim programının teknoloji tabanlı olması, CBS uygulamalarına yer verilmiş olması, bu araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin % 92’sinin CBA kullanılmalı görüşünü desteklemesi, coğrafya ve dijitalleşmenin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Demirci ve Karaburun (2011) CBS, GPS ve Google Earth teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımının önemli olduğunu, teknolojinin gelişmesi ile yaygın olarak kullanılan araçlar haline dönüştüğünü, yaşanan mekânın anlaşılmasında ve yönetilmesinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Artvinli (2009) coğrafya öğretmenlerine CBS eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ve CBS’nin öğrenciler açısından aktif eğitimi desteklediğini savunmuştur. Öztürk ve Demirci (2020) Coğrafi Bilgi Sistemlerinin özellikle öğrencilerin analitik düşünme, mekânsal algı ve problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

1- Coğrafya eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştıracak ve kalıcı hale getirecek okullardaki öğretim materyallerinin öğretmen görüşleri dikkate alındığında yeter düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumu ortadan kaldıracak ve coğrafya eğitiminde çığır açacak dijital harita, grafik, çizim, video, slayt, konu özetleri gibi her türlü materyalin çevrimiçi veri tabanında hazır olduğu “Coğrafi Bilgi Ağı” eğitim sistemine entegre edilmelidir.

2- Dijital harita arşivi coğrafya eğitiminde en etkili ders araçlarından biridir. Ancak yapılan araştırmada okullarda dijital harita arşivinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %59,6’sı “Yetersiz” şeklinde görüşlerini belirtmişleridir. Bu sonuçtan hareketle içinde her türlü dijital içeriğin bulunduğu CBA altyapısının oluşturulmasıyla coğrafya eğitiminin en önemli ekipman sorunlarından birisi çözülmüş olacaktır. Çimen’in (2008) yapmış olduğu araştırmada daha verimli bir coğrafya dersi için “teknoloji sınıflarının” oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda dijital haritalarla zenginleştirilmiş CBA altyapısı oluşturulmalıdır.

3-Coğrafya eğitiminin gerçekleştirilmesinde en önemli mihenk taşlarından birisi de zümre öğretmenler arası işbirliğinin aktif bir şekilde gerçekleşmesidir. Ancak bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin birbirleri ile yeterli düzeyde mesleki bilgi alışverişinde bulunmadıkları öğretmen görüşleri ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin; %47,4'ü “Bazen”, %17,7 “Hiçbir Zaman” şeklinde görüşlerini savunmuşlardır. Aynı branş ve farklı zümreler arası iş birliği çalışmalarındaki yetersizlik öğretmenler arası bilgi alışverişinin sekteye uğramasına ve coğrafya öğretim programının hedeflerinin ortak bir şekilde gerçekleştirilmesine engel olmaktadır. Zümre öğretmenler arası işbirliği çalışmalarının daha verimli hale getirilebilmesi, öğretim programlarının hedeflerinin reel bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitimde dijitalleşmenin hızlanması ve “coğrafi bilgi ağı” veri tabanı altyapısı oluşturulmalıdır.

4-Eğitim öğretim faaliyetlerinde; öğretmen performanslarının daha iyi hale getirilmesi, aktif öğrenme modelinin uygulanabilmesi, öğrenci merkezli öğretim faaliyetlerinin yaygınlaşması, uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha nitelikli hale getirilmesi, okullarda materyal ve araç gereç sorununun en aza indirilmesi, yaparak, yaşayarak öğrenme modelinin geliştirilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerine teknoloji entegrasyonunun sağlanması, proje ve uygulama tabanlı öğrenme modelinin geliştirilmesi, coğrafya dersinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi, öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntemleri ve materyallerin çeşitlendirilmesi, eğitim içerikli dijital verilere ulaşımın kolaylaşması, ders içeriklerinin daha zengin hale getirilmesi, coğrafya eğitiminde birliğin sağlanması amacıyla, coğrafya ile ilgili derslerde kullanılabilecek her türlü dijital materyalin depolanabileceği ve derslerde kullanılmak üzere bütün Türkiye’deki coğrafya öğretmenlerinin kullanımına sunulabilecek CBA (Coğrafi Bilgi Ağı) kurulmalıdır.

5- Öğrencilerin coğrafya dersine olan ilgi ve isteklerini arttırarak öğrenmeyi daha kolay hale getirmek amacıyla Coğrafi Bilgi Ağı ile coğrafya ders içerikleri, oyun tabanlı öğrenme (gamification) sistemine uyumlu hale getirilmelidir.

Teknolojik alt yapıya sahip dijital verilerin depolandığı, farklı kuruluşlar arasında üretilen verilerin tek başına veya birbirlerine entegre edilerek kullanma imkanını sağladığı ulusal ve uluslararası güncel, zengin coğrafi içerikler ve materyaller ile coğrafya öğretmenleri arasında bilgi alışverişi sağlanarak eğitimin kalitesi ve verimliliği arttıracak öngörülen CBA ülkemizde kurulmalı ve alt yapı çalışmalarına başlanmalıdır.

5. Kaynakça

- Artvinli, E. (2009). *Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi sistemleri (cbs)'ne ilişkin yaklaşımları*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 12(22), 40-57.
- Boyraz, Z. (2008). *Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim - öğretim kalitesine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, R. (2008). *Yeni coğrafya müfredatının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, A., Karaburun, A. (2011). Cbs, gps ve google earth teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 99-123.
- Öztürk, M. & Demirci, A. (2020). Coğrafi Bilgi Sistemleri ile Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 45-58.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması (Real World Research)* (Ed. Ş. Çınkır, N. Demirkasımoğlu). Anı Yayınları.
- Yıldız, T. & Kılıç, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde coğrafi bilgi sistemlerinin rolü. *Coğrafya ve Eğitim Dergisi*, 10(1), 88-101



Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Denetim

Hüsnü Ergün¹

¹ Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksekokulu
ORCID: 0000-0002-5501-8019

Giriş

Öğretmenlik sorumluluğu yüksek bir meslektir. Özel eğitim öğrencileri ile çalışmanın sorumluluğu da diğer öğrencilerle çalışmanın gerektirdiği sorumluluktan az değildir. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışanların sabır ve anlayışlı olmaları beklenmektedir (Himmetoğlu vd. 2022). Çoğu zaman özel eğitim gerektiren çocuğa sahip olan aileler toplumda kabul görmedikleri gibi çocuklarına bulaşıcı hastalığa sahip gibi davranılarak damgalanma ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Yüksel - Tanrıverdi, 2019). Bu öğrencilere hasta muamelesi yapılmasının çocuğa ya da topluma katkısı bulunmamaktadır. Çocuğa ve topluma katkı sunma bu öğrencilere verilecek eğitimin kalitesinin artırılması ile mümkündür.

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim, özel eğitim olarak adlandırılır(Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07 Temmuz 2018). Özel eğitim hizmetleri her zaman devlet tarafından sunulamayabilir. Devlet, özel eğitim için destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerin yetenekleri geliştirmek, topluma katılımlarını sağlamak bağımsız yaşam ve mesleki beceriler kazandırabilmek için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet satın alır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 18 Mayıs 2012).

Sayıştay tarafından 2018 yılında yapılan denetimde Milli Eğitim Bakan-lığı denetimlerinde sorun olarak belirtilen hususlardan biri; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli bireylere sunulan destek eğitim hizmetleri için tahsis edilen kaynakların, etkin bir denetim sistemi olmaması nedeniyle etkili kullanılmamasıdır (Ergün, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yapılan bu eleştiri sonrası 2019 yılında yapılan değişiklik ile ders devam takibini kurumun giriş çıkışını görüntüleyen kameralı sistemle yapmaktadır. Devlet aldığı bu hizmet karşılığını ödemek için öğretmenlerden yaptıkları derslere ilişkin ders defterini dol-durmalarını, ders defterlerine uygun olarak kurumca Milli Eğitim Bakanlığı sistemine girilmesini beklemektedir. Girilen bu bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetkilendirilen görevlilerce kameralı görüntüleme sistemi ile kontrol edilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 18 Mayıs 2012). Elbette kamera görüntülerinin hepsi incelenmesi bu yetkililerin başka iş yapmayarak sadece bu işi denetlemesi ile mümkün olacaktır. Bu durumda yetkililer rastgele öğrenci denetimi yapmaktadır. Bu durumda somut bir şikâyet olmaması durumunda ders yapılmayan öğrencilerin tümünün tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Sayıştay'ın denetim raporunda belirttiği etkin

denetim sistemi için olumlu adımlar atılmasına rağmen tamamen etkin bir denetim sistemi kurulamamıştır. Üstelik öğrencinin kamera görüntülerinden kuruma girdiği tespit edilecek olup ders yapılıp yapılmadığı da tam olarak tespit edilemeyecektir. Milli Eğitim bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 11-2/4. Maddesi gereğince dersliklere kamera konulamayacağından ders durumu takibi kamerayla yapılamamaktadır(Milli Eğitim bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 20 Mart 2012).

Sistemi kısaca özetleyecek olursak; eğitim vermekle görevli personel eğitim verdiği öğrencilerin saat ve konu bilgilerini ders defterinin ilgili bölümüne yazar. İlgili yönetici bu bilgileri Milli Eğitim Bakanlığı sistemine işler. Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri sisteme işlenen bilgileri kamera kayıtları ile kont-rol eder. Bu kontrol sadece öğrencinin kurumuna girişi ile ilgilidir. Daha sonra ödeme gerçekleşir. Fazla ve yersiz ödemelerde ilgili eğitim personeli ve kurum müdürü doğrudan sorumlu olmaktadır. Bu sorumluluk öğretmenlere hukuki alanda sorumluluk yüklediği gibi eğitimsel anlamda da sorumluluk yüklemektedir. Bu çalışmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezle-rinde verilen eğitimlerin usulüne uygun şekilde gerçekleşmemesi durumunda çalışan ve öğrencilerin bu durumdan nasıl etkileneceğine ilişkin öngörü-de bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdürü ve eğitim personelinde yaratacağı hukuki sorunlar nelerdir?
2. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğrencilerine yaratacağı sorunlar nelerdir?
3. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yarattığı etik sorunlar nelerdir?

1. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi eğitim personelinde yaratacağı hukuki sorunlar nelerdir?

1.1. Türk Ceza Kanununa Göre Durumun Değerlendirilmesi

Türk Ceza Kanunu'nun 204/2 sayılı maddesinden, resmi belgede sahtecilik suçu oluşabilecektir. Konuyla ilgili resmi belgede sahtecilik suçunun oluşumu için hakkında iddia bulunan görevlinin belgeyi düzenleme görevi olmalı, resmi belgeyi gerçeğe aykırı olarak düzenlemelidir. Suçun bu şartlar altında gerçekleşmesi durumunda failler 3 ile 8 yıl arası hapis cezası ile karşı karşıya kalabilirler (Türk Ceza Kanunu, 26 Eylül 2004).

Özel Öğretim Kurumları Kanununun 9. Maddesi gereğince özel öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve eğitim personeli 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanuna tabii oldukları anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Şubat 2007). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan kurum müdürü ve eğitim personeli yukarıda belirtilen madde kapsamında 4483 sayılı kanun kapsamındadır. Bir kişi hakkında bahsedilen kanun kapsamında ön inceleme yapılabilmesi için kişinin memur ya da diğer kamu görevlisi olması, suç işlemesi ve suçun görev sebebiyle işlenmesi gerekmektedir(Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 1999). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdürü ve eğitim personeli memur olmasa da diğer kamu görevlileri arasında yer almaktadır. Bu çalışanların gerçeğe aykırı bel-ge düzenlemeleri durumunda suç işledikleri anlaşılmaktadır. Bu suçu da görev sebebiyle hazırlamaları gereken evrakları gerçeğe aykırı düzenlemeleri sebebiyle üç şartı yerine getirdikleri ve haklarında ön inceleme yapılarak yargılanmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Yargılama sonucu en az üç yıl ha-pis cezası ile karşı karşıya kalınabilmektedir.

1.2. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Durumun Değerlendirilmesi

Özel Öğretim Kurumları Kanununun 9. Maddesi gereğince özel öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve eğitim personeli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabii oldukları anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Şubat 2007).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125-D/f maddesinde gerçeğe aykırı rapor ve belge düzenlemek fiili yer almaktadır. Bu suçu işleyen kamu görevlileri kademe ilerlemesinin durdurulması cezası ile karşı karşıya kalabilmektedirler(Devlet Memurları Kanunu, 14 Temmuz 1965). Özel öğretim kurumlarında çalışanlarda kademe ile ilgili bir husus bulunmadığından Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 9. maddesi kapsamında bürüt aylıklarının 1/4 'ü ile ½'si arasında ceza verildiği tekrarı halinde görevlerine son verileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Şubat 2007). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi eğitim personeli ve yöneticileri Türk Ceza Kanunu'na göre hapis cezası ile cezalandırılabilirken 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre işlerinden de olabileceklerdir.

Bununla birlikte 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 48. Maddesinde devlet memurlarında aranan şartlar belirtilmiştir. Bu maddenin beş numaralı alt bendinde devlet memuru olacak kişinin Türk Ceza Kanununun 53. Maddesinde yer alan sahtecilik suçu işlememiş olması gerekmektedir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 98-b maddesinden memurluğa alınma şartlarını kaybeden memurun memurluğunun sona ereceği anlaşılmaktadır.

2. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğrencilerine yaratacağı sorunlar nelerdir?

2.1. T.C. Anayasasına Göre Durumun Değerlendirilmesi

T.C. Anayasası'nın 42. Maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkın-dan yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviye-ye uygun olarak, kanunla düzenlenir. (Ek fıkra: 9/2/2008-5735/2 md. İptal: Anayasa Mahkemesinin 5/6/2008 tarihli ve E. 2008/16, K. 2008/116 sayılı Kararı ile.) Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sür-dürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve incele-me ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez."(T.C. Anayasası, 1982) hükümleri bulunmaktadır.

Kimsenin eğitim hakkından mahrum kalmaması özel eğitime gereksinim duyan çocuklarımız için de geçerlidir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için önemli bir kaynak-tır. Sistemde önemli bir açığı gidermektedir. Ancak devletten para almak adına eğitim vermeden eğitim vermiş gibi evrak düzenlemek yukarıda bahsedilen hukuki sorunları doğursa da öğrencilerin eğitim hakkını engellemektedir. İşlerini etik değerlere önem vererek yerine getiren başka bir kurumda öğrenci eğitim alabilecekken usulüne uygun olmayan iş yapılması bu çocuğun eğitim hakkının elinden alınmasına neden olmaktadır.

2.2. Uluslararası Anlaşmalara Göre Durumun Değerlendirilmesi

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde her bireyin eğitim hakkı olduğu vurgulanmaktadır. İkinci maddesinde fark gözetmek-sizin bu haklardan herkesin yararlanacağı belirtilmektedir (İnsan hakları evrensel beyannamesi, 1949). Fark gözetilmemesi özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin de ihmal edilmemesini gerektirmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. ve 29. maddelerinde fırsat eşitliği temelinde her çocuğun eğitim hakkı olduğu ve bu eğitimin çocuğu en üst düzeyde geliştirecek şekilde verileceği vurgulanmaktadır (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1990). Çocuğun bu hakkının en üst düzeyde verilmesi onun

özelliklerine uygun eğitim verilmesi ile gerçekleşecektir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin de ihtiyaç duydukları eğitimi alarak yeterliliklerini en düzeyde gerçekleşmesi sağlanabilir. Böylece bu insanların topluma katkı sağlayacak duruma gelmesi sağlanabilir.

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 7. maddesinde engelli çocukların temel insan ve hak özgürlüklerinden tam yararlanması, yüksek yararının sağlanması ve görüşlerini ifade etmelerine yönelik önlemler alınacağı belirtilmektedir(Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 03 Aralık 2008).Eğitim de en temel insan haklarından biridir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuk kendine özel eğitim fırsatlarının sunulması ile en yüksek yararı elde edecektir.

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. maddesinde ise sözleşmeye taraf olan devletlerin engellilerin eğitim hakkını tanıyacağı, bu hakkı ayrımcılık yapmaksızın sağlanması için önlemler alınmasından bahsedilmektedir (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 03 Aralık 2008). Ayrımcılık genellikle zayıf olana karşı yapılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler toplumun diğer kesimine karşı daha güçsüzdür. Toplumun bu çocuklara özel eğitim imkânı sunması bir lütuf değil onların hakkı olanın verilmesidir. Devlet bu imkânın sunulması için özel sektörden hizmet satın alırken hizmet sağlayıcı kurum öğrencilerin bu haklarını eksiksiz olarak sunmakla yükümlüdür.

3. Etkin bir denetim sistemi kurulmamasının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yarattığı etik sorunlar nelerdir?

Türk Dil Kurumuna göre etik; değişik meslek kollarındaki tarafların uyması ya da kaçınması gereken davranışları olarak tanımlanmaktadır(Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük). Mesleki etik ilkeleri olan mesleklerde etik ilkelerin benimsenmesi ve uygulanması kolay iken özel eğitim mesleki etik ilkelerinin olmaması özel eğitim hizmetinin sunulmasında farklılıklar ya da yanlışlar meydana gelmesine bu durum da özel eğitim hizmetinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Akçamete vd. 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu'nun yayınladığı eğitimciler için mesleki etik ilkeler-den on birincisi ders saatlerine uymaktır. Bu ilkeye göre eğitici derse geç kalma, erken çıkma, dersi kesintiye uğratma gibi öğrencinin eğitim hakkına zarar verecek faaliyette bulunmaz ("Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler", 2021). Özel eğitim öğrencileri diğer öğrenciler gibi eğitim hizmetlerinden tam olarak eksiksiz bir şekilde faydalanmalıdır. Buradaki eksiksizlik hem müfredat hem de zaman olarak da değerlendirilmelidir. Öğrencinin özel eğitim hizmetinin sunulduğu yere gelmesi elbette yeterli olmayacak öğret-menin de ders süresini etkili ve verimli bir şekilde geçirmesi beklenecektir.

Council for Exceptional Children (2010) yayınladığı Özel Eğitim Mesleki Etik İlkelerinde yapılan çalışmaların özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin

mümkün olan en yüksek öğrenme çıktıları ve yaşam kalitesi potansiyelini geliştirmeleri için iddialı beklentiler oluşturmak ve sürdürmeleri, onların zararına olan her uygulamadan kaçınmaları ve öğrenme çıktıları iyileştirmeye çalışmaları beklenmektedir (“Special Education Professional Ethical Principles”). Öğrencinin özel eğitimden fayda sağlaması için öncelikle eğitim hizmeti sunulan yere gelmelidir. Öğrenci eğitim hizmetinin sunulduğu yere gelmezse eğitim hizmetinden de faydalanamayacaktır. Bu nedenle öğrencinin kuruma devamı önemlidir. Aynı şekilde çocuğun sadece eğitim ortamının sunulduğu yere gelmesi yeterli olmamakta eğitiminde eksiksiz bir şekilde sunulması böylece öğrencinin mümkün olacak en üst seviyede gelişmemesi sağlanacaktır. Gerek öğrenciye özel eğitim ortamının oluşturulması, gerekse bu ortamın sürekli ölçme ve değerlendirmelerle geliştirilmesi, eksikliklerinin giderilmesi, öğrenciye yeni ortamlar oluşturulması ve yeniden ölçülerek yeniden geliştirilmesi süreci bir döngü şeklinde devam etmelidir. Böylece öğrenci için eğitim çıktıları sürekli geliştirilecek ve çocuğun yaşam kalitesi de geliştirilecektir. Çocuğun gelişimi olabilecek en üst seviyeye çıkması toplumunda gelişimine katkı sağlayacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Sahte belge düzenleme suçu genellikle dolandırıcılık, zimmet, vergi kaçakçılığı vb. gibi suçların işlenişinde aracılık etmektedir. Bahsi geçen evraklar, toplumda hukuki ilişkilerin gerçekleşmesini sağlayan kanıt niteliğindeki evraklardır. Belge yazılı olarak düzenlenir ve hukuki nitelik taşır. Ayrıca belgeyi düzenleyen bellidir (Gökcan, 2009). Belgenin hukuki nitelik taşıması, hukuk düzeninde bir karşılığının olması yani delil niteliğinde olmasıdır. Belgenin hukuk kuralları içerisinde geçerliliği vardır. (Pancaroglu, 2022). Makale konusu evrakta da düzenleyen belli olup, Milli Eğitim Bakan-lığı ile kurum arasında hukuki bir nitelik taşıyıp sistem üzerinden düzenlenmektedir. Hukuki ilişkiye göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi belli şartlarda hizmet sunacak olup karşılığında ücretini alacaktır. Söz konusu fiilde kurum hizmet sunmadan ücret almak için sahte evrak düzenlemesinden bahsedilmektedir. Böylece kurum bu işten haksız kazanç sağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda kamu güveninin de zedelenmesine neden olabilecektir. Toplumda resmi belgeye karşı bir güven vardır. Ama resmi belgenin sahte olarak düzenlenmesi belgenin doğruluğuna olan güveni sarsacaktır (Köken, 2016). Bu suçta kamu güveni zedelandığı gibi özel eğitime gerek-sinim duyan çocuk ta bu işten zarar görmektedir.

Kamu görevlisi olan eğitim personeli ve kurum müdürü bir suç işleme-si, bu suçu görevi sebebiyle işlediği anlaşıldığında, bu suç ile isnat edilen kamu görevlisi hakkında 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun kapsamında ön inceleme yapılması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Şubat 2007). Yapılan bu ön inceleme

kapsamında isnat edilen suç doğrulanırsa adli makamlara yargılanmaları üzerine bilgi gönderilmesi gerekmektedir. Adli makamlarda yargılanması hakkında görüşü doğru bulursa yargılama aşamasına geçilmektedir.

Söz konusu suçu işleyen kamu görevlisi sahte belgeyi düzenlediği gibi bu belgenin hazırlanmasında menfaatinin bulunması, kamu zararının oluşması ve bu fiillerin bilerek, isteyerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çatal-çam - Alıcı, 2023). Bu suçu işleyen kamu görevlisi gerçeğe aykırı belge düzenlediğinden 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125-D/f madde-sinde gerçeğe aykırı rapor ve belge düzenlemek fiili kapsamında kademe ilerlemesi durdurma cezası ve tekrarında görevinin son bulunması tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır. Aynı memur Türk Ceza Kanununa göre sahtecilik suçu sabit görülürse 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 98-b maddesi kapsamında görevine son verilmesi gerekmektedir.

Çocuğun zararı kendi yeteneklerini en üst düzeye çıkarması ya da gelişimini en üst düzeyde gerçekleştirmesinin engellenmesidir. Çocuğun zamanında almadığı bu eğitimin yaratacağı açığı kapatmak daha zor olacaktır.

T.C. Anayasası'nın 42. Maddesi (T.C. Anayasası, 1982), İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. Maddesi (İnsan hakları evrensel beyanname-si, 1949), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. ve 29. Maddeleri (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1990), Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 7. Maddesi (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 03 Aralık 2008), Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. Maddesi (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 03 Aralık 2008) gereğince çocuğa özelliklerine uygun eğitim verilmesi ve ihtiyaç duydukları eğitimi alarak yeterliliklerini en düzeyde gerçekleştirmesi sağlanabilecektir. Böylece çocuk ve toplum en yüksek yararı elde edecektir.

Mesleklerin etik değerleri olması aslında kurumlarında yasal yönden zarar görmesini engelleyecektir. Örneğin çocuk özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gelmediğinde öğretmen ailesiyle görüşüp çocuğun özel eğitim hizmetinden yararlanması için kuruma gelmesi yönünde ikna edebilecek gelmediği günler için telafi eğitimi verilmesini sağlayacaktır. Etik değerlere sahip öğretmen, öğrencinin özel eğitimden fayda sağlaması için öncelikle eğitim hizmeti sunulan yere gelmesi gerektiğini, gelmemesi durumunda öğrencinin gelişimi eksik kalabileceğinin bilincindedir. Çocuk özel eğitim hizmeti almak için kuruma geldiğinde etik değerlere sahip öğretmen çocukla zaman kaybetmeden çalışmalarına devam edecektir. Özel eğitim öğrencileri eğitim hizmetlerinden tam olarak eksiksiz bir şekilde faydalanması yönünde gayret gösterecektir. Öğretmen ders süresini etkili ve verimli bir şekilde geçirecektir. Öğrenci ile uyguladığı programın öğrenciye yararlı olup olmadığı sürekli değerlendirilir. Eksiklikleri değerlendirir ve eksiklikleri giderecek önlemler alınarak öğrencinin yeterliliklerini en üst düzeye çıkarmak için çalışır.

Etkin bir denetim sistemi kurulmaması özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan yönetici ve eğitim personelinin yasal yünden sıkıntıya girmesine hatta hapis cezası almasına neden olabilecektir. Bununla birlikte öğrenci de etkin denetim sistemi kurulmaması nedeni ile nitelikli ya da kendisine en fazla faydayı sağlayacak eğitimi alamayacaktır. Bununla birlik-te eğitim personeli ve kurum yöneticisi etik değerlere uyma ile işini kaybetme korkusu arasında kalabilecektir.

11 Ocak 2023 tarihinde Diken gazetesinde yayınlanan haberde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların yukarıda bahsedilen ikilemi yaşadığından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin gelmeyen öğrencileri geldi şeklinde göstermeleri istenmekte böylece gelmeyen öğrenciler üzerin-den devletten hak edilmeyen para alındığı belirtilmektedir. Yapmayan personelin ise işten çıkarıldığı belirtilmektedir(Kasap, 11 Ocak 2023). Böylece eğitim personeli ya yalan beyanda bulunarak etik değerlere aykırı hareket edecek ve hapis cezası alabilecek ya da işinden ekmeğinden olabilecektir.

Etkin denetim sisteminin kurulmaması aynı zamanda işini doğru yapan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerini haksız yere töhmet altında bırakabilmektedir. Toplumda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin hepsi hakkında yanlış algılar oluşabilmektedir. Gerek personelin, gerekse öğrencinin zarar görmesi ya da arzu edilen faydanın sağlanamaması ve dürüst ve etik değerlere bağlı çalışan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin haksız yere itibar kaybına uğraması etkin bir denetim sistemi ile sağlanabilir. Bunun için dersliklere ve ders yapılan diğer alanlara kamera sistemi konulması ve bu kamera sisteminin Milli Eğitim Bakanlığının oluşturacağı merkezi siteme bağlanması sağlanabilir. Derse girmeden önce yüz tanıma sistemi oluşturularak doğru öğrenci ile ders yapılıp yapılmadığı tespit edile-bilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın illerde oluşturacağı ekiplerle bu kontrol hiç kuruma gitmeden sağlanabilir. Böylece işini kurallara uygun ve etik değerler doğrultusunda yapan kurumlar itibarlarını korurken diğer kurumlar da ya-sal cezasını çekerek maddi zarara uğrayacaktır. Belki de hak etmediği parayı alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri kapatılacaktır. İşini kurallara uygun yapanlar da güçlenerek yoluna devam edebilecektir.

Kaynakça

- Akçamete, G., Himmetoğlu, B., & Yazar, H. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 27–44.
- Çatalçam, B., & Alıcı, O. V. (2023). Kamu görevlisi tarafından işlenen resmî belgede sahtecilik suçuna ilişkin adli ve idari yargı kararlarının mukayeseli analizi. *Çukurova Üniversitesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 3, 52–79.
- Ergün, H. (2023). Sayıştay raporlarında Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: EYED-DER.
- Gökcan, H. T. (2009). Resmi belgede sahtecilik suçu (TCK m. 204). *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 93–126.
- Himmetoğlu, B., Yazar, H., & Diğerleri. (2022). Problems faced by special education teachers and the role of school principals in solution of these problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597–1618.
- Kasap, A. (2023, Ocak 11). Engelli öğrenciler üzerinden devleti dolandırmışlar: “İmzalamayana ekmek yok”. *Diken*. <https://www.diken.com.tr>
- Köken, E. (2016). Resmi belgenin düzenlenmesinde yalan beyan suçu. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 28, 85–102.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007, Şubat 14). Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Kanun No. 5580). <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Pancaroglu, B. (2022). Sahte ve gerçeğe aykırı belge kavramlarının ceza hukuku bağlamında değerlendirilmesi ve sonuçları. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 28(2). <https://doi.org/10.33433/maruhad.1164086>
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535–559.
- Birleşmiş Milletler. (1990, Eylül 14). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (Sözleşme No. 4058). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (1965, Temmuz 14). Devlet Memurları Kanunu (Kanun No. 657). <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021, Ekim 8). Eğitimciler için mesleki etik ilkeler. <https://etik.meb.gov.tr/www/egitimciler-icin-mesleki-etik-ilkeler/icerik/10>
- Birleşmiş Milletler. (2008, Aralık 3). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (Kanun No. 5825). <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Birleşmiş Milletler. (1949, Mayıs 27). İnsan Hakları Evrensel Beyanname. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf>

- T.C. Resmî Gazete. (1999, Aralık 2). Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (Kanun No. 4483). <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012, Mayıs 18). Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012, Mart 20). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://ookgm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, Temmuz 7). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Council for Exceptional Children. (n.d.). Special education professional ethical principles. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/CEC%20Ethics%20in%20English.pdf>
- T.C. Anayasası. (1982, Ekim 18). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Kanun No. 2709).
- T.C. Resmî Gazete. (2004, Eylül 26). Türk Ceza Kanunu (Kanun No. 5237). <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>



Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ile Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki

Hatice Vatansever Bayraktar¹ & Taner Fırat²

¹ Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-0458-3405

² Müdür Yardımcısı, Ambarlı İlkokulu, ORCID: 0000-0002-4778-7459

1.GİRİŞ

Dünyanın var oluşundan günümüze kadar her birey bir veya birden fazla örgütsel yapı içerisinde hayatını devam ettirmektedir. Örgüt birden fazla bireylerin bir arada oldukları sosyal yapılardır (Ayık ve Diş, 2022). Örgüt kavramı TDK 'ya göre: “*Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik; teşekkül, teşkilat*” biçiminde tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr). Örgüt belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir arada olan ve belirlenen amaç doğrultusunda faaliyetlerine kaynak temin eden, gerçekleştiren ve belirli ilişkiler kuran bireylerin oluşturduğu topluluklardır (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Örgütsel yapıyı etkileyen etmenlerden olan örgütsel güven ve örgütsel sessizlik üzerine yapılacak olan çalışma araştırmanın esasını teşkil edecektir.

Araştırmanın birinci bölümünü örgütsel güven oluşturmaktadır. Güven kavramı TDK ya göre: “*Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu; emniyet, itimat*” biçiminde tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr). Yaşar (2005) örgütsel güveni, örgüt çalışanlarının yönetim kadrosuna olan güvenleri ve yönetim kadrosunun kendilerine söylediğine olan inanç düzeyi olarak tanımlamaktadır. Bir örgüt içerisindeki işverenin vermiş olduğu güven ve destek olup, işverenin yalın, açık sözlü, anlaşılır ve vermiş olduğu sözlerini yapacağına olan inancı ifade etmektedir (Taşkın ve Dilek, 2010).

Örgütler varlıklarını çeşitli yollarla devam ettirirler. Bunlardan en önemli ve etkili olanlardan bir tanesi ise eğitimidir. Eğitim sistemleri kendilerini içinde bulundukları zamana ve geleceğe göre hazırlayarak devam etmektedir. İçinde yaşanan çağda meydana gelen değişimler bireylerin kısa zamanda bilgiye ulaşabilmeleri için teknolojinin gelişimine olanak sağlamıştır. Çağda meydana gelen gelişmeler örgütlerin işleyişlerini etkilemektedir. Bu etkilerin önemli bir bölümü ise eğitim örgütleri alanındadır.

Eğitim örgütleri, teknolojik alanda meydana gelen gelişmelere paralel olarak bilgiyi elde etme, bilgiyi yönetme, depolama ve bilgi paylaşımının sağlanması yöntemleri de yaygınlaşmıştır (Kırık, 2016). Değişen ve gelişen örgütlerin temelini insan faktörü oluşturmaktadır (Seçilmiş ve Kılıç, 2017).

Eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretmenler yaşanan çağlarda meydana gelen değişimlerden hem etkilenmekte hem de bu sistemi etkilemektedir. Artuksi'ye (2009) göre teknolojik alanda meydana gelen hızlı değişimler, toplumlarda oluşan değişimler, kalabalık ve karmaşık yapıya sahip örgütlerde kişiler arası ilişkileri etkilerken aynı zamanda da bireyin özelinde sahip olduğu güven duygusunu etkilemektedir.

Bireylerin kabiliyet ve yeteneklerinin farkına varmaları ve bu farkındalıklarını verimli şekilde kullanacakları olanaklar sağlandığında örgütsel yapı temellerini

sağlamlaştırarak varlığını devam ettirmektedir. Fakat gerekli imkân ve olanaklar sağlanmadığında krizler ortaya çıkmaktadır. Yazıcıoğlu'na (2015) göre kişiler arası ilişkilerin fazla olduğu alanlardan biri olan okullarda güven kavramı önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin içinde bulundukları kurumlarda kendilerinin güvende hissetmeleri hem kendine hem çevresine olumlu yansımaktadır.

Eğitim sisteminin temel girdilerinden biri olan öğretmenler toplumda yadsınamayacak kadar bir etki alanına sahiptirler. Bu nedenle sağlıklı nesiller oluşturma şartlarından bir tanesi de öğretmenlerin kendilerini güven duydukları ortamlarda bulmalarıdır. Bozaslan'a (2023) göre eğitime yönelik örgüt yapılarında öğretmenler istenilen amaca ulaşmada başrolde yer almaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden bekleneni verebilmesi, etkin olabilmesi veya gerekli uyumu sağlayabilmesi için bulundukları ortamda kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler kendilerini güven duymadıkları bir ortamda hissettiklerinde, okul kültürüne ve okulun ham girdileri olan öğrencilerle gerekli bütünleşmeyi sağlayamamaktadırlar. Güven sıkıntısı yaşayan veya suçluluğa kapılan kişiler sosyal hayattan kendini geri çekme, yaşam standartlarında düşüş, kendini gerçekleştirme sıkıntısı yaşayan mutsuz bir kişi haline dönüşür (Kula ve Çakar, 2015). Öğretmenlerin örgüte duydukları güven azaldığında veya ortadan kalktığında bireyin kendini geri çekme, sessiz kalma, ortamdan uzaklaşma gibi çaba sarf ettikleri görülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin araştırılabilir ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel güvenlerini etkileyen etmenlerin neler olduğu belirlenebilir.

Araştırmanın ikinci bölümünü ise örgütsel sessizlik kavramı oluşturmaktadır. Sessizlik kavramı TDK' ya göre: "*ortalıkta gürültü olmama durumu; sükut, tıs*" biçiminde tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr). Ekonomi, sosyoloji, psikoloji, iletişim, eğitim gibi birçok alanda sessizlik kavramı karşımıza çıkmaktadır (Yeşilaydın ve Bayın, 2015). Örgütsel sessizlik, içinde bulunulan kurum veya kuruluşlarda gerek örgütsel düzeyde gerekse bireysel düzeyde sorun oluşturmaktadır. Yenilenmenin ve değişimin önünde engel oluşturmaktadır (Demir, 2021). Örgüt üyelerinin yönetsel veya fonksiyonel işlemlerde oluşan sorunlarla ilgili bilinçli olarak fikir belirtmemesidir (Öztürk, 2019).

Örgütlerde sessizlik; örgütlerin değişimini, gelişimini, yenilenmesini, yaratıcılığı, yenilikçi fikirlerin oluşumunu, örgüt bireyleri üzerindeki olumlu olan değerleri yok etmektedir. Gökteş Kulualp ve Çakmak'a (2016) göre örgütlerde oluşan sessizlik bireylerin kendilerini değersiz hissetmelerine, stres yaşamalarına, motivasyon düşüklüğüne, güven kavramının azalmasına, yenilikçi fikir ve düşüncelerine engel olmakta, yaratıcılığını, örgüte bağlılığını, örgüte olan güvenini, iş kalitesini azaltmaktadır.

Örgüt içerisinde oluşan bu durumlarda sorunlar yok edilmediği sürece örgüt gerilemekte ve sorunlar her adımda daha da büyümektedir. Örgüt yöneticileri tarafından örgütsel sessizliğe neden olan etkenler doğru biçimde tahlil edilebilir ve bu etkenler ortadan kaldırılabilir. Basit çalışmalar yapılarak çözüme kavuşturulacak sorunlar ilerleyen zamanlarda daha karmaşık hale gelerek çözümlenemeyecek ve örgütten beklenen amaç, hedeflerin gerçekleşmesinin önünde engel oluşturacaktır (Çitli, 2015).

Dünya genelinde gerçekleşen teknolojik gelişmeler, siyasi olaylar, savaşlar, toplumsal olaylar, coğrafi gelişmeler ve benzeri birçok olay eskiden olayın meydana geldiği ülkeyi veya komşu ülkeleri etkilerken artık günümüzde küreselleşme yolunda tüm dünyayı etkilemektedir. Olaylar sadece olayın gerçekleştiği toplumun kaderini değil tüm dünyanın kaderini şekillendirmektedir. Göktaş Kulualp ve Çakmak'a (2016) göre içinde yaşadığımız yüzyılın ortaya çıkardığı rekabet ortamı ve küreselleşme durumu; güvenilir ve sürdürülebilir sistemler oluşturma'nın temel kaynağı olan insan faktörünün değeri daha da önem kazanmıştır. Globalleşen dünyada toplumlar kamu kurumları ve özel kuruluşlar varlıklarını devam ettirebilmek adına sağlam ve güvenilir adımlar atarak, sürdürülebilir sistemler oluşturma yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için güvenilir örgütler olmaları gerekmektedir. Bu örgütlerin sahip olduğu sistemler en üst sistemden en alt sisteme kadar güven veren olmalıdır. Sandal'a (2014) göre örgütlerin sürekliliklerini sağlayabilmeleri için örgütsel güvene ihtiyaç duyduklarını ve güven oluşturabilmek için yenilikçi, açık, verimli, etkili bir örgüt ikliminin olması gerekmektedir. Aynı zamanda da insan kaynakları seçiminde kabiliyet ve yetenekleri bakımından güven veren ve güvenilir bireyler ile çalışma konusu esas alınabilir. Erer ve Şahin (2020) örgütlerin temel sermayesi olan insan faktörü örgütlerin değişiminde gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin sahip oldukları özellikler örgütlerin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Örgüt içinde ve dışında gerçekleşen birçok faktör çalışanların verim düzeyini etkilemektedir.

Güven insan ilişkilerinde vazgeçilmez ve varlığı yok sayılamayacak kadar önemli bir öğedir. Kişiler arası ilişkilerde veya örgütsel yapılarda başka hiçbir değişken bu kadar etkili değildir (Polat ve Celep, 2008). Günümüz koşullarında güven akrabalık bağlarından da öte bir değere sahiptir (Aksoy, 2016). Vatansever Bayraktar ve Mutlu (2023) örgütlerde yaşanan haksızlıklar ve adaletsizlikler nedeniyle örgütsel sinizm olduğu ve bununda çalışanların örgüte karşı önyargılı olmalarına, isteksiz davranmalarına, güven ve performans düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır.

Toplumdaki bireylerin güven duydukları kurumlardan olan eğitim kurumları aynı zamanda topluma yön veren ve geleceğin şekillenmesinde yol gösterici

rolü oynamaktadır. Demir (2021) okul bünyesinde verilen eğitimler insan aracılığıyla gerçekleştirildiği için öğretmenlerin sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarının büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Okullar alt ve üst sitemlerle ahenk içerisinde yol aldığına ortaya verim açısından olumlu sonuçlar çıkmaktadır.

Eğitimin temel uygulayıcı birimini okullar oluşturmaktadır. Okul kültürlerinde oluşan güven ortamı okulların geleceğe sağlam adımlar atmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin okul ortamlarında okul yönetimi ve iklimine uyum sağlamalarında yol gösterici rol oynamaktadır. İlkokullarda öğretmenler; okul yönetimi, personeller, öğrenci ve velilerle daha fazla iletişim kurmaktadır.

Çalışma alanlarındaki bireysel veya grup içi ilişkilerinde güvenin sağlam temellere dayanması önemlidir. İşletmelerde yüksek düzeyde güvenin varlığı, işbirliği çalışmalarının gelişmesine katkı sağlamakta ve bu da işletmenin elde ettiği kazanımların oranını artırmaktadır. İş alanlarında bireyler veya gruplar arasında güven duygusunun yüksek olması, ilişkileri pozitif yönde etkilemekte aynı zamanda örgüt kültürünün ve ikliminin istenilen yönde ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Çalışkan, 2021). Faaliyetlerini sürekli olarak devam ettiren örgütlerde örgütsel güvenin geliştirilmesi ve düzeyinin artırılması örgüt açısından önemlidir.

Örgütlerde örgütsel güvenin varlığı örgütün tabanına yayılmış geniş bir güven ağına sahip olmakla ve örgütün amacını, hedefini, vizyonunu, değerlerini benimseyen örgüt üyelerinin varlığı ile mümkündür. Güven tek taraflı bir değer olmayıp iki yönlü bir değer olduğundan, örgüt içindeki güveni oluşturmak, geliştirmek, artırmak ve sağlamlaştırmak oldukça zordur. Örgüt içinde liderlik vasfına sahip bireylerin pozitif yönde örnek olmaları, fedakâr olmaları ve sorumluluk üstlenmeleri gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003).

Öğretmenler sınıflarında lider, okul içinde örgüt çalışanı, toplum içinde çalıştığı kurumu temsil eden örgüt elemanı ve toplum içinde bir birey rolü oynamaktadır. Bu kadar geniş alanda rol sahibi olan öğretmenler kendilerini huzurlu, mutlu ve güvende hissedecekleri bir ortamda olmak isteyeceklerdir. Beklentilerinin karşılanmadığı ortamlarda birey sessizleşecek, kendini ortamdaki geri çekecek, sorumluluk almaktan kaçınacaktır.

Örgüt içinde yer alan bireyin belirli bir konu hakkında fikir sahibi olmasına karşın fikir sahibi oldukları konu hakkında konuşmaması, düşüncelerini söylemekten kaçınması biçiminde örgütsel sessizlik kavramı tanımlanmaktadır. Göktaş Kulualp ve Çakmak'a (2016) göre örgütsel sessizlik örgüt üyesi bir bireyin örgütü daha ileri düzeye taşıyacak bilgi, düşünce, fikir, görüş ve isteklerini kasten örgüt yöneticisi ile paylaşmaması veya sessiz kalmayı seçmesidir. Çitli (2015) örgüt üyesi bir bireyin düşünce ve fikirlerini söylemek

yerine sessiz kalmayı tercih etmesidir. Bir konu hakkında fikri olmayan birinin konuşmaması örgütsel sessizlik değildir. Örgüt içinde meydana gelen her sessizlik, örgütsel sessizliği ifade etmemektedir (Durak, 2012). Örgütsel sessizlik, örgüt içerisinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Meydana gelen sessizlik konu ile ilgili bilgi eksikliğinden olabileceği gibi başkalarının düşüncelerine katılma, kendini veya örgütü koruma, konuyu kişinin bilmesine rağmen sessiz kalması ve benzeri şekillerde görülebilir (Acaray, 2014).

Okullar sürekli olarak hareketliliğin olduğu, yatay ve dikey yönde iletişimin aktif olarak gerçekleştiği kurumlardır. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri özel bir sorumluluk almaları nedeniyle örgütsel işleyiş içerisinde daha aktif rol oynamaktadır. Örgütsel sessizlik örgüt içerisinde aşağıdan yukarıya veya yukarıdan aşağıya şeklinde olabilir (Alparslan ve Kayalar, 2012).

Toplumların geleceklerinin inşa edildiği okullarda öğretmenlerin duygularını, düşüncelerini, yaşanan sorunları rahatlıkla ifade edebildikleri ortamların oluşturulması ve öğretmenlerin okullarında güven kaygısı yaşamamaları gerekmektedir (İşleyici, 2015). Öğretmenlerin sessizlik davranışı sergilemeleri ve kendilerini ifade etmekten kaçınmaları; eğitim sisteminde ulaşılmak istenen başarının ve gelişimin önündeki en büyük engellerden biridir (Paşa, 2015).

Toplum içerisinde önemli yer bulan okullarda da örgütsel düzeyde çevresinden etkilenmekte ve çevresini etkilemektedir. Okulların ana omurgasını oluşturan öğretmenlerin, okullarda yaşamış oldukları örgütsel sessizlik durumları veli ve öğrencileri etkilemektedir. Özellikle küçük yaş grubu öğretmeni olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere olan tesirlerinin fazla olması göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel sessizlik algılarının incelenmesi önem kazanmaktadır.

İlkokullarda öğretmenlerin atamalarından kaynaklı yaşanan sirkülasyon, yönetim değişiklikleri, öğretmen görevlendirmeleri, özel ve genel yaşanan sorunların artması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel sessizlik algılarında meydana gelen değişimlere neden olan etkenlerin belirlenmesi ve gerekli iyileştirme çalışmalarının yapılması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Mevcut araştırmanın problem cümlesi *“Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel sessizlik algıları arasında ilişki var mıdır?”* olarak belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin *“örgütsel güven algıları”* ile *“örgütsel sessizlik algıları”* arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Çalışmanın belirlenmiş olan genel amacı göz önüne alınarak aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranmıştır.

1. *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ne düzeydedir?*
2. *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları ne düzeydedir?*
3. *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, okuldaki çalışma yılı, yaş, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*
4. *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, okuldaki çalışma yılı, yaş, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*
5. *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

2.YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konuları ele alınacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığına bakılması ve aynı zamanda değişkenlere hiçbir müdahalede bulunulmadan yapılan araştırmadır. Seçilen değişkenlerin birlikte değişkenlik gösterip göstermediği değişimlerdir (Karasar, 2016). İki değişkenin olduğu veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve eğer ilişki var ise bu ilişkinin ne tür bir ilişki olduğunun açıklanmasıdır. Değişkenlere yönelik tahminde bulunabilmek için yapılan deneysel olmayan çalışmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2010). Yapılacak olan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak ve uygulanan anketten elde edilen veriler ışığında, örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki sınıf öğretmenleri açısından incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Avcılar, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde görevlerine devam etmekte olan 350 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kolay örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacının belirlemiş olduğu çalışma grubunda ki bireylere en rahat ulaşabildiği yöntemdir. Çalışma grubundan isteyen herkesin örneklem dâhil olmasıdır. Yapılan birçok araştırmada araştırmacıların bu yöntemi tercih etmektedir. Araştırmacıya zaman ve maliyet açısından tasarruf

sağlasa da; kolay örnekleme yöntemi çalışmanın inandırıcılığını olumsuz etkileyebilmektedir (Baltacı, 2018).

Araştırmaya 350 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 2, Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	214	61.1
	Erkek	136	38.9
Yaş	25-35 yaş arası	114	32.6
	36-45 yaş arası	146	41.7
	46-55 yaş arası	63	18.0
	56-65 yaş arası	27	7.7
	Bekâr	103	29.4
Medeni Durum	Evli	229	65.4
	Boşanmış	18	5.1
Eğitim Durumu	Ön Lisans	7	2.0
	Lisans	273	78.0
	Lisansüstü	70	20.0
Mesleki Kıdem	1-9 yıl arası	93	26.6
	10-19 yıl arası	153	43.7
	20-29 yıl arası	78	22.3
	30 yıl ve üzeri	26	7.4
Okuldaki Çalışma Yılı	1-5 yıl arası	189	54.0
	6-10 yıl arası	83	23.7
	11-15 yıl arası	49	14.0
	16-20 yıl arası	19	5.4
	21 yıl ve üzeri	10	2.9
	İsteyerek seçmeme	66	18.9
Mesleği Seçme Durumu	İsteyerek seçme	284	81.1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 214’ü (%61,1) kadın, 136’sı (%38,9) erkektir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 114’ü (%32,6) 25-35 yaş arasında, 146’sı (%41,7) 36-45 yaş arasında, 63’ü (%18) 46-55 yaş arasında ve 27’si (%7,7) 56-65 yaş arasındadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 103’ü (%29,4) bekâr, 229’u (%65,4) evli ve 18’i (%5,1) boşanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 7’si (%2) ön lisans, 273’ü (%78) lisans ve 70’i (%20) lisansüstü programı mezunudur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 93’ü (%26,6) 1-9 yıl arası, 153’ü (%43,7) 10-19 yıl arası, 78’i (%22,3) 20-29 yıl arası ve 26’sı (%7,4) 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 189’u (%54) 1-5 yıl arası, 83’ü (%23,7) 6-10 yıl arası, 49’u (%14) 11-15 yıl arası, 19’u (%5,4) 16-20 yıl arası ve 10’u (2,9) 21 yıl ve üzeri süre okulunda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 66’sı (%18,9) mesleğini isteyerek seçmeme ve 284’ü (%81,1) mesleğini isteyerek seçme durumuna sahiptir.

2.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesinde hazırlanan örgütsel güven ve örgütsel sessizlik ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin ilk bölümünde demografik özelliklere yönelik sorulara, ikinci bölümün de sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yönelik sorulara, üçüncü bölümde ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarını belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yönelik Çalışkan (2021) örgütsel güvenin ölçülmesine yönelik geliştirilen 17 maddelik “*Örgütsel Güven Ölçeği*” ile Çavuşoğlu ve Köse (2019) örgütsel sessizliğin ölçülmesine yönelik geliştirilen 20 maddelik “*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*” kullanılacaktır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgiler bölümü hazırlanan ölçeklerin doldurulmasına katkı sağlayan bireyler hakkındaki demografik bilgilere ulaşmak için oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler bölümünde eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, okulda ki çalışma yılı ve yaş, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve cinsiyet bakımından yedi sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. Örgütsel Güven Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını belirlemek için Çalışkan’ın (2021) geliştirdiği örgütsel güven ölçeği kullanılmıştır. Çalışkan (2021) tarafından yapılan çalışmanın Cronbach’s Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla sağlık ve eğitim kurumlarında görev yapan iki ayrı örneklem grubunun ayrı ayrı KFA (Keşfedici Faktör Analizi) değeri alınmıştır. Her iki grupta da yapılan çalışmanın KFA sonuçlarına bakıldığında asıl değeri 1’den büyük olan üç boyut elde edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde 17 ifadeden ve üç alt boyuttan oluşan ölçek oluşmuştur. Çalışma sonucunda ilk 7 madde “*çalışma arkadaşlarına duyulan güven*” boyutunun Cronbach’s Alpha değeri 0,92; sonraki 5 madde “*yöneticiye duyulan güven*” boyutunun Cronbach’s Alpha değeri 0,95 ve en son 5 madde ise “*kuruma duyulan güven*” boyutunun Cronbach’s Alpha değeri 0,94 olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmada “*Örgütsel Güven Ölçeğinin*” ve KFA neticesinde ulaşılan üç faktörlü yapısının farklı bir sektörde doğrulanıp doğrulanmayacağını anlamak için DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) uygulanmıştır. Uygulanan DFA ile ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm veriler örgütsel güven ölçeğinin geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Örgütsel güven ölçeğinin Cronbach Alpha kat sayısı 0.936 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından olan çalışma arkadaşlarına duyulan güven için Cronbach Alpha kat sayısı 0,915; yöneticiye duyulan güven için

Cronbach Alpha kat sayısı 0,922 ve kuruma duyulan güven için Cronbach Alpha kat sayısı 0,877 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl (2006) $0.00 \leq \alpha < 0.40$ arasının güvenilir olmadığını, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ arasının düşük derecede güvenilir olduğunu, $0.60 \leq \alpha < 0.90$ arasının oldukça güvenilir olduğunu, $0.90 \leq \alpha < 1.00$ arasının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda örgütsel güven ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarını ölçmeye yönelik Çavuşoğlu ve Köse (2019) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılacaktır. Çavuşoğlu ve Köse (2019) tarafından yapılan çalışmanın Cronbach’s Alpha değeri 0,911 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha değerine bakılarak ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada AVE (Ortalama Açıklanan Varyans) değerinin 0,50 den ve CR (Birleşik Güvenilirlik) değerinin ise 0,70’ten büyük olması gerekir (Yaşlıoğlu, 2017). Örgütsel sessizlik ölçeğinin AVE değerinin 0,538 ve CR değerinin ise 0,946 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlardan örgütsel sessizlik ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 1,2,3,4,5,9,11,12,13,19’uncu maddeler “Kabullenici ve Pasif Sessizlik (KPS)” boyutunu, 17,18,20’inci maddeler “Fırsatçı Sessizlik (FS)” boyutunu ve 6,7’inci maddeler ise “Örgüt Yararına Sessizlik (ÖYS)” boyutunu oluşturmaktadır.

Mevcut araştırmada örgütsel sessizlik ölçeğinin Cronbach Alpha kat sayısı 0.954 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından olan kabullenici pasif sessizlik için Cronbach Alpha kat sayısı 0,921; fırsatçı sessizlik için Cronbach Alpha kat sayısı 0,874 ve örgüt yararına sessizlik için Cronbach Alpha kat sayısı 0,830 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl (2006) $0.00 \leq \alpha < 0.40$ arasının güvenilir olmadığını, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ arasının düşük derecede güvenilir olduğunu, $0.60 \leq \alpha < 0.90$ arasının oldukça güvenilir olduğunu, $0.90 \leq \alpha < 1.00$ arasının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda örgütsel sessizlik ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.4.Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için araştırmacı tarafından ölçekler google formlar üzerinden hazırlanmış ve sisteme yüklenmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esastır. Araştırma izni alındıktan sonra 2024 yılı Mart ayı ile Haziran ayları arasında verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerine formların linki veya karekodu gönderilmiştir. Araştırmaya

gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri onam formları alındıktan sonra formlar doldurtulmuştur.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizine başlamadan önce normallik analizi yapılmıştır. Örgütsel güven ölçeği ve örgütsel sessizlik ölçeğine ait yapılan normallik analizi sonuçları Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2, Örgütsel Güven Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çarpıklık Değerleri		Basıklık Değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Örgütsel Güvenlilik Ölçeği	Çalışma Arkadaşlarına Duyulan Güven	-.542	.130	.417	.260
	Yöneticiye Duyulan Güven	-.745	.130	.755	.260
	Kuruma Duyulan Güven	-.701	.130	.809	.260
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Kabullenici ve Pasif Sessizlik	.318	.130	-.562	.260
	Fırsatçı Sessizlik	.679	.130	-.119	.260
	Örgüt Yararına Sessizlik	.019	.130	-1.114	.260

Tablo 2 incelendiğinde “örgütsel güven” ve “örgütsel sessizlik” ölçeklerinin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 (Tabachnick ve Fidell, 2013) arasında olduğu, verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda çalışmanın alt problemlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmada ulaşılan verilerin çözümlemesinde ve yorumlanmasında SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin yorumlanmasında 0,05’den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırmada aşağıda belirtilen analizler uygulanmıştır.

1. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre “cinsiyet”, “yaş”, “medeni durum”, “eğitim durumu”, “mesleki kıdem”, “okuldaki çalışma yılı”, “mesleği isteyerek seçip seçmeme” dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır.

2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları hesaplamak için “betimsel” istatistik uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel aidiyet ile seçeneklere ilişkin sınırlar ve düzey aralığı $(n-1/n)$ formülünden hesaplanarak (1,00 – 1,80) arasındaki değerler çok düşük, (1,81 – 2,60) arasındaki değerler düşük, (2,61 – 3,40) arasındaki değerler orta, (3,41 – 4,20) arasındaki değerler yüksek ve (4,21- 5,00) arasındaki değerler çok yüksek olarak hesaplanmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları hesaplamak için “betimsel” istatistik uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel aidiyet ile seçeneklere ilişkin sınırlar ve düzey aralığı $(n-1/n)$ formülünden hesaplanarak (1,00 – 1,80)

arasındaki değerler çok düşük, (1,81 – 2,60) arasındaki değerler düşük, (2,61 – 3,40) arasındaki değerler orta, (3,41 – 4,20) arasındaki değerler yüksek ve (4,21 – 5,00) arasındaki değerler çok yüksek olarak hesaplanmıştır.

4. Cinsiyet ve mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerinin örgütsel güven ölçeği puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “*bağımsız gruplar t-testi*” uygulanmıştır.

5. Yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma yılı değişkenlerinin örgütsel güven ölçeği puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “*One Way ANOVA*” testi uygulanmıştır.

6. Cinsiyet ve mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerinin sessizlik ölçeği puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “*bağımsız gruplar t-testi*” uygulanmıştır.

7. Yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma yılı değişkenlerinin örgütsel sessizlik ölçeği puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “*One Way ANOVA*” testi uygulanmıştır. One Way ANOVA analizinde çıkan farkın kaynağını tespit etmek için “*LSD Çoklu Analizi*” uygulanmıştır.

8. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “*Pearson Korelasyon Analizi*” uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ne düzeydedir?*” sorusuna yanıt bulmak için yapılan betimsel istatistik Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri

Formlar	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Min. Değ.	Mak. Değ.
Örgütsel Güven Ölçeği	Çalışma Arkadaşlarına Duyulan Güven	350	3.73	.73	1.00	5.00
	Yöneticiye Duyulan Güven	350	3.78	.81	1.00	5.00
	Kuruma Duyulan Güven	350	3.90	.71	1.40	5.00
	Örgütsel Güven Ölçeği	350	3.80	.63	1.82	5.00

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 350 sınıf öğretmenin “*çalışma arkadaşlarına duyulan güven*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.73$) yüksek düzeyde, “*yöneticiye duyulan güven*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.78$) yüksek düzeyde ve “*kuruma duyulan güven*” alt boyutundan elde edilen

değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.90$) yüksek düzeyde ve “*örgütsel güven ölçeği*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.80$) yüksek düzeyde olarak bulunmuştur.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları ne düzeydedir?*” sorusuna yanıt bulmak için yapılan betimsel istatistik Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Formlar	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Min. Değ.	Mak. Değ.
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Kabullenici Pasif Sessizlik	350	2.46	.85	1.00	4.70
	Fırsatçı Sessizlik	350	2.18	.92	1.00	5.00
	Örgüt Yararına Sessizlik	350	2.75	1.06	1.00	5.00
	Örgütsel Sessizlik Ölçeği	350	2.41	.80	1.00	4.65

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 350 sınıf öğretmenin “*kabullenici pasif sessizlik*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.46$) düşük düzeyde, “*fırsatçı sessizlik*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.18$) düşük düzeyde ve “*örgüt yararına sessizlik*” alt boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.75$) orta düzeyde ve “*örgütsel sessizlik ölçeği*” genel boyutundan elde edilen değerlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.41$) düşük düzeyde olarak bulunmuştur.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma yılı, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna yanıt bulmak için yapılan analizlere ait tablolar sırayla verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçlarına Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Çalışma Arkadaşına Duyulan Güven	Kadın	214	3.80	.72	348	2.23	.026
	Erkek	136	3.63	.72			
Yöneticiye Duyulan Güven	Kadın	214	3.82	.78	348	1.12	.261
	Erkek	136	3.72	.85			
Kuruma Duyulan Güven	Kadın	214	3.94	.68	348	1.32	.187
	Erkek	136	3.84	.76			
Örgütsel Güven Ölçeği	Kadın	214	3.85	.60	348	1.92	.055
	Erkek	136	3.72	.67			

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre örgütsel güven ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(348)} = 1.92$; $p > 0.05$]. Güven ölçeğinin alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre yöneticiye duyulan güven alt boyutunda [$t_{(348)} = 1.12$; $p > 0.05$] ve kuruma duyulan güven alt boyutunda [$t_{(348)} = 1.32$; $p > 0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna karşın çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise kadın sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.80$) ile erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.63$) arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(348)} = 2.23$; $p < 0.05$].

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
ÇADG	25-35 yaş	114	3.61	.82	Gruplar arası	7.62	3	2.54	4.91	.002	
	36-45 yaş	146	3.70	.64	Gruplar içi	178.95	346	.51			c>a
	46-55 yaş	63	3.84	.70	Toplam	186.57	349				d>a
	56-65 yaş	27	4.16	.65							d>b
YDG	25-35 yaş	114	3.74	.84	Gruplar arası	2.73	3	.91	1.38	.249	
	36-45 yaş	146	3.72	.81	Gruplar içi	228.49	346	.66			
	46-55 yaş	63	3.87	.71	Toplam	231.22	349				-
	56-65 yaş	27	4.02	.87							
KDG	25-35 yaş	114	3.90	.74	Gruplar arası	2.18	3	.72	1.41	.237	
	36-45 yaş	146	3.83	.69	Gruplar içi	177.86	346	.51			
	46-55 yaş	63	3.99	.68	Toplam	180.04	349				-
	56-65 yaş	27	4.09	.77							
Örgütsel Güven Ölçeği	25-35 yaş	114	3.73	.65	Gruplar arası	3.90	3	1.30	3.30	.021	
	36-45 yaş	146	3.75	.60	Gruplar içi	136.56	346	.39			d>a
	46-55 yaş	63	3.90	.60	Toplam	140.47	349				d>b
	56-65 yaş	27	4.10	.69							

*a: 25-35 yaş, b: 36-45 yaş, c: 46-55 yaş, d: 56-65 yaş

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$F_{(3-346)} = 3.30$; $p < 0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.73$) ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.10$) arasında 56-65 yaş arası lehine; 36-45 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.75$) ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.10$) arasında 56-65 yaş arası lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarında da yaş değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.38$; $p > 0.05$] ve kuruma duyulan güven alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.41$; $p > 0.05$] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat çalışma arkadaşına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$F_{(3-346)} = 4.91$; $p < 0.05$]. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.61$)

ile 46-55 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.84$) arasında 46-55 yaş arası lehine; 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.61$) ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.16$) arasında 56-65 yaş arası lehine; 36-45 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.70$) ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.16$) arasında 56-65 yaş arası lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının medeni durum değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
ÇADG	Bekar	103	3.74	.81	Gruplar arası	.68	2	.34	.63	.530	
	Evli	229	3.72	.70	Gruplar içi	185.89	347	.53			-
	Boşanmış	18	3.92	.59	Toplam	186.57	349				
YDG	Bekar	103	3.90	.70	Gruplar arası	3.58	2	1.79	2.72	.067	
	Evli	229	3.71	.87	Gruplar içi	227.64	347	.65			-
	Boşanmış	18	3.98	.53	Toplam	231.22	349				
KDG	Bekar	103	3.98	.58	Gruplar arası	1.37	2	.68	1.33	.266	
	Evli	229	3.86	.77	Gruplar içi	178.67	347	.51			-
	Boşanmış	18	4.02	.60	Toplam	180.04	349				
Örgütsel Güven Ölçeği	Bekar	103	3.86	.60	Gruplar arası	1.353	2	.67	1.68	.187	
	Evli	229	3.75	.65	Gruplar içi	139.11	347	.40			-
	Boşanmış	18	3.97	.44	Toplam	140.47	349				

Tablo 7’ye bakıldığında katılımcıların örgütsel güven algılarının medeni durum değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(2-347)} = 1.68$; $p > 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda [$F_{(2-347)} = 0.63$; $p > 0.05$], yöneticiye duyulan güven alt boyutunda [$F_{(2-347)} = 2.72$; $p > 0.05$] ve kuruma duyulan güven boyutunda [$F_{(2-347)} = 1.33$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
ÇADG	Ön Lisans	7	4.34	.46	Gruplar arası	7.66	2	3.83	7.43	.001	a>b
	Lisans	273	3.78	.70	Gruplar içi	178.91	347	.51			a>c
	Lisans üstü	70	3.48	.79	Toplam	186.57	349				b>c
YDG	Ön Lisans	7	4.57	.87	Gruplar arası	6.81	2	3.40	5.26	.006	a>b
	Lisans	273	3.91	.79	Gruplar içi	224.40	347	.64			a>c
	Lisans üstü	70	3.60	.81	Toplam	231.22	349				
KDG	Ön Lisans	7	4.42	.77	Gruplar arası	4.84	2	2.42	4.79	.009	a>c
	Lisans	273	3.94	.69	Gruplar içi	15.20	347	.50			b>c
	Lisans üstü	70	3.71	.76	Toplam	180.04	349				
Örgüt sel Güven Ölçeği	Ön Lisans	7	4.43	.63	Gruplar arası	6.40	2	3.20	8.29	.000	a>b
	Lisans	273	3.84	.60	Gruplar içi	134.06	347	.38			a>c
	Lisans üstü	70	3.58	.69	Toplam	140.47	349				b>c

*a: Ön Lisans, b: Lisans, c: Lisansüstü

Tablo 8'e bakıldığında incelendiğinde katılımcıların örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$F_{(2-347)} = 8.29$; $p < 0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. “Ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.43$) ile “lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.84$) arasında “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.43$) ile “lisansüstü mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.58$) arasında “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.84$) ile “lisansüstü mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.58$) arasında “lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan çalışma arkadaşına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$F_{(2-347)} = 7.43$; $p < 0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. “Ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.34$) ile “lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.78$) arasında “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.34$) ile “lisansüstü mezunu” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.48$) arasında “ön lisans

mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.78$) ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.48$) arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan yöneticiye duyulan güven boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2 - 347)} = 5.26$; $p < 0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.57$) ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.91$) arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.57$) ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.60$) arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan kuruma duyulan güven boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2 - 347)} = 4.79$; $p < 0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.42$) ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.71$) arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.94$) ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.71$) arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9’da yer gösterilmiştir

Tablo 9, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
ÇADG	1-9 yıl	93	3.58	.78	Gruplar arası	7.44	3	2.48	4.79	.003	c>a
	10-19 yıl	153	3.69	.70	Gruplar içi	179.13	346	.51			c>b
	20-29 yıl	78	3.92	.67	Toplam	186.57	349				d>a
	30-39 yıl	26	4.01	.73							d>b
YDG	1-9 yıl	93	3.79	.80	Gruplar arası	.95	3	.31	.47	.698	
	10-19 yıl	153	3.73	.86	Gruplar içi	230.26	346	.66			-
	20-29 yıl	78	3.84	.68	Toplam	231.22	349				
	30-39 yıl	26	3.86	.89							
KDG	1-9 yıl	93	3.91	.69	Gruplar arası	1.39	3	.46	.90	.440	
	10-19 yıl	153	3.85	.73	Gruplar içi	178.64	346	.51			-
	20-29 yıl	78	3.95	.74	Toplam	180.04	349				
	30-39 yıl	26	4.06	.65							
Örgütsel Güven Ölçeği	1-9 yıl	93	3.74	.57	Gruplar arası	2.66	3	.88	2.23	.084	
	10-19 yıl	153	3.74	.67	Gruplar içi	137.80	346	.39			-
	20-29 yıl	78	3.91	.59	Toplam	143.47	349				
	30-39 yıl	26	3.98	.66							

*a: 1-9 yıl arası, b: 10-19 yıl arası, c: 20-29 yıl arası, d: 30-39 yıl arası

Tablo 9'a bakıldığında katılımcıların örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(3-346)} = 2.23$; $p>0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleki kıdem durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda [$F_{(3-346)} = .47$; $p>0.05$] ve kuruma duyulan güven alt boyutunda [$F_{(3-346)} = .90$; $p>0.05$] anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$F_{(3-346)} = 4.79$; $p<0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.92$) ile 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.58$) arasında 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.92$) ile 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.69$) arasında 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.01$) ile 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.58$) arasında 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.01$) ile 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip

sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.69$) arasında 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
ÇADG	1-5 yıl	189	3.62	.71	Gruplar arası	7.21	4	1.80	3.46	.009	
	6-10 yıl	83	3.79	.78	Gruplar içi	179.36	345	.52			c>a
	11-15 yıl	49	3.98	.64	Toplam	186.57	349				e>a
	16-20 yıl	19	3.81	.66							
	21 yıl üzeri	10	4.11	.66							
YDG	1-5 yıl	189	3.74	.79	Gruplar arası	.79	4	.19	.29	.880	
	6-10 yıl	83	3.82	.86	Gruplar içi	230.43	345	.66			-
	11-15 yıl	49	3.82	.90	Toplam	231.22	349				
	16-20 yıl	19	3.81	.54							
	21 yıl üzeri	10	3.96	.73							
KDG	1-5 yıl	189	3.86	.68	Gruplar arası	1.62	4	.40	.78	.536	
	6-10 yıl	83	3.90	.78	Gruplar içi	178.42	345	.51			-
	11-15 yıl	49	3.95	.78	Toplam	180.04	349				
	16-20 yıl	19	4.13	.52							
	21 yıl üzeri	10	4.02	.73							
Örgütsel Güven Ölçeği	1-5 yıl	189	3.73	.59	Gruplar arası	2.64	4	.66	1.65	.161	
	6-10 yıl	83	3.83	.70	Gruplar içi	137.83	345	.40			-
	11-15 yıl	49	3.92	.69	Toplam	140.47	349				
	16-20 yıl	19	3.90	.49							
	21 yıl üzeri	10	4.04	.55							

*a: 1-5 yıl arası, b: 6-10 yıl arası, c: 11-15 yıl arası, d: 16-20 yıl arası, e: 21 yıl üzeri

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde katılımcıların örgütsel güven algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(4-345)} = 1.65$; $p>0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda [$F_{(4-345)} = .29$; $p>0.05$] ve kuruma duyulan güven alt boyutunda [$F_{(4-344)} = .78$; $p>0.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür [$F_{(4-345)} = 3.46$; $p<0.05$]. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Okulda 11-15 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin

puan ortalaması ($\bar{X} = 3.98$) ile okulda 1-5 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.62$) arasında okulda 11-15 yıl çalışan sınıf öğretmenleri lehine; okulda 21 yıl üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.11$) ile okulda 1-5 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.62$) arasında okulda 21 yıl üzeri çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 11’ de gösterilmiştir.

Tablo 11, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algı Puan Ortalamalarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	İsteyerek Seçme Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Çalışma Arkadaşına Duyulan Güven	Evet	284	3.83	.70	348	5.27	.000
	Hayır	66	3.32	.71			
Yöneticiye Duyulan Güven	Evet	284	3.89	.76	348	5.62	.000
	Hayır	66	3.29	.84			
Kuruma Duyulan Güven	Evet	284	4.01	.65	348	5.90	.000
	Hayır	66	3.45	.80			
Örgütsel Güven Ölçeği	Evet	284	3.90	.58	348	6.71	.000
	Hayır	66	3.35	.64			

Tablo 11’e bakıldığında katılımcıların örgütsel güven algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme puan ortalaması ($\bar{X} = 3.90$) ile sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçmeme puan ortalaması ($\bar{X} = 3.35$) arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$t_{(348)} = 6.71$; $p < 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleği seçme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Çalışma arkadaşına duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.83$) ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.32$) arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(348)} = 5.27$; $p < 0.05$]. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.89$) ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.29$) arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(348)} = 5.62$; $p < 0.05$]. Kuruma duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf

öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 4.01$) ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ($\bar{X} = 3.45$) arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(348)} = 5.90$; $p < 0.05$].

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma yılı, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” soruna cevap bulmak için yapılan analizlere ait tablolar sırayla sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçlarına Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Kadın	214	2.49	.87	348	.68	.496
	Erkek	136	2.42	.82			
Fırsatçı Sessizlik	Kadın	214	2.13	.92	348	-1.36	.174
	Erkek	136	2.27	.92			
Örgüt Yararına Sessizlik	Kadın	214	2.81	1.06	348	1.18	.237
	Erkek	136	2.67	1.06			
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Kadın	214	2.42	.80	348	.15	.877
	Erkek	136	2.41	.80			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$t_{(348)} = .15$; $p > 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda [$t_{(348)} = .68$; $p > 0.05$], fırsatçı sessizlik [$t_{(348)} = -1.36$; $p > 0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$t_{(348)} = 1.18$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
KPS	25-35 yaş	114	2.50	.79	Gruplar arası	3.60	3	1.20	1.65	.176	
	36-45 yaş	146	2.52	.91	Gruplar içi	250.44	346	.72			-
	46-55 yaş	63	2.41	.78	Toplam	254.04	349				
	56-65 yaş	27	2.14	.86							
FS	25-35 yaş	114	2.22	.89	Gruplar arası	4.12	3	1.37	1.61	.186	
	36-45 yaş	146	2.24	.96	Gruplar içi	294.78	346	.85			-
	46-55 yaş	63	2.13	.92	Toplam	298.90	349				
	56-65 yaş	27	1.84	.75							
ÖYS	25-35 yaş	114	2.68	1.02	Gruplar arası	8.27	3	2.75	2.47	.061	
	36-45 yaş	146	2.88	1.12	Gruplar içi	385.08	346	1.11			-
	46-55 yaş	63	2.78	.95	Toplam	393.35	349				
	56-65 yaş	27	2.31	1.01							
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	25-35 yaş	114	2.44	.76	Gruplar arası	3.82	3	1.27	2.00	.113	
	36-45 yaş	146	2.47	.85	Gruplar içi	219.99	346	.63			-
	46-55 yaş	63	2.37	.72	Toplam	223.81	349				
	56-65 yaş	27	2.08	.79							

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının yaş değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(3-346)} = 2.00$; $p > 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.65$; $p > 0.05$], fırsatçı sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.61$; $p > 0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 2.47$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
KPS	Bekâr	103	2.50	.75	Gruplar arası	5.53	2	2.76	3.86	.02	a>c b>c
	Evli	229	2.49	.89	Gruplar içi	248.51	347	.71		2	
	Boşanmış	18	1.92	.70	Toplam	254.04	349				
FS	Bekâr	103	2.17	.90	Gruplar arası	4.63	2	2.31	2.733	.06	-
	Evli	229	2.23	.94	Gruplar içi	294.26	347	.71		6	
	Boşanmış	18	1.70	.69	Toplam	298.90	349				
ÖYS	Bekâr	103	2.84	1.08	Gruplar arası	3.25	2	1.62	1.44	.23	-
	Evli	229	2.74	1.04	Gruplar içi	390.10	347	1.12		7	
	Boşanmış	18	2.38	1.06	Toplam	393.35	349				
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Bekâr	103	2.44	.75	Gruplar arası	4.72	2	2.36	3.74	.02	a>c b>c
	Evli	229	2.44	.82	Gruplar içi	219.08	347	.63		5	
	Boşanmış	18	1.91	.61	Toplam	223.81	349				

*a: bekâr, b: evli, c: boşanmış

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür [$F_{(2-347)} = 2.36$; $p < 0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Bekâr sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.44$) ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.91$) arasında bekâr sınıf öğretmenleri lehine; evli sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.44$) ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.91$) arasında evli sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarında da medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-347)} = 3.86$; $p < 0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Bekâr sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.50$) ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.92$) arasında bekâr sınıf öğretmenleri lehine; evli sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.49$) ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.92$) arasında evli sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlara bakıldığında, fırsatçı sessizlik alt boyutunda [$F_{(2-347)} = 1.44$; $p > 0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$F_{(2-347)} = 1.44$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
KPS	Ön Lisans	7	1.42	.38	Gruplar arası	7.80	2	3.90	5.50	.004	b>a c>a
	Lisans	273	2.48	.84	Gruplar içi	246.23	347	.71			
	Lisansüstü	70	2.52	.85	Toplam	254.04	349				
FS	Ön Lisans	7	1.28	.48	Gruplar arası	8.65	2	4.32	5.17	.006	b>a c>a
	Lisans	273	2.16	.89	Gruplar içi	290.25	347	.83			
	Lisansüstü	70	2.38	1.01	Toplam	298.90	349				
ÖYS	Ön Lisans	7	1.92	1.09	Gruplar arası	4.90	2	2.45	2.19	.113	-
	Lisans	273	2.77	1.05	Gruplar içi	388.45	347	1.11			
	Lisansüstü	70	2.77	1.06	Toplam	393.35	349				
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Ön Lisans	7	1.42	.41	Gruplar arası	7.63	2	3.81	6.12	.002	b>a c>a
	Lisans	273	2.41	.78	Gruplar içi	216.18	347	.62			
	Lisansüstü	70	2.52	.84	Toplam	223.81	349				

*a: Ön Lisans, b: Lisans, c: Lisansüstü

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür [$F_{(2-347)} = 6.12$; $p < 0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “Ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.42$) ile “lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.41$) arasında “lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.42$) ile “lisansüstü mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.52$) arasında “lisansüstü mezunu” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarından olan eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-347)} = 5.50$; $p < 0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “Ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.42$) ile “lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.48$) arasında “lisans mezunu” sınıf öğretmenleri lehine; “ön lisans mezunu” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.42$) ile “lisansüstü mezunu” sınıf

öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.52$) arasında “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Fırsatçı sessizlik alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(2 - 347)} = 5.17$; $p < 0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.28$) ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.16$) arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 1.28$) ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.38$) arasında “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Örgüt yararına sessizlik alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2 - 347)} = 2.191$; $p > 0.05$].

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
KPS	1-9 yıl	93	2.55	.76	Gruplar arası	3.40	3	1.13	1.56	.197	-
	10-19 yıl	153	2.50	.92	Gruplar içi	250.63	346	.72			
	20-29 yıl	78	2.37	.76	Toplam	254.04	349				
	30-39 yıl	26	2.20	.90							
FS	1-9 yıl	93	2.21	.85	Gruplar arası	4.96	3	1.65	1.94	.122	-
	10-19 yıl	153	2.27	1.00	Gruplar içi	293.94	346	.85			
	20-29 yıl	78	2.09	.86	Toplam	298.90	349				
	30-39 yıl	26	1.84	.76							
ÖYS	1-9 yıl	93	2.72	1.00	Gruplar arası	3.10	3	1.03	.917	.433	-
	10-19 yıl	153	2.84	1.11	Gruplar içi	390.25	346	1.12			
	20-29 yıl	78	2.71	.99	Toplam	393.35	349				
	30-39 yıl	26	2.50	1.14							
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	1-9 yıl	93	2.48	.72	Gruplar arası	3.42	3	1.14	1.79	.148	-
	10-19 yıl	153	2.47	.87	Gruplar içi	220.38	346	.63			
	20-29 yıl	78	2.33	.72	Toplam	223.81	349				
	30-39 yıl	26	2.13	.79							

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3-346)} = 1.79$; $p > 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.56$; $p > 0.05$], fırsatçı sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.94$; $p > 0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$F_{(3-346)} = 1.03$; $p > 0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
KPS	1-5 yıl	189	2.55	.81	Gruplar arası	4.19	4	1.04	1.44	.218	
	6-10 yıl	83	2.42	.90	Gruplar içi	249.85	345	.72			-
	11-15 yıl	49	2.91	.96	Toplam	254.04	349				
	16-20 yıl	19	2.23	.70							
	21 yıl üzeri	10	2.45	.64							
FS	1-5 yıl	189	2.24	.90	Gruplar arası	7.57	4	1.89	2.24	.064	
	6-10 yıl	83	2.29	1.06	Gruplar içi	291.32	345	.844			-
	11-15 yıl	49	1.87	.86	Toplam	298.90	349				
	16-20 yıl	19	1.93	.50							
	21 yıl üzeri	10	2.30	.74							
ÖYS	1-5 yıl	189	2.79	1.05	Gruplar arası	2.72	4	.68	.60	.661	
	6-10 yıl	83	2.69	.99	Gruplar içi	390.63	345	1.13			-
	11-15 yıl	49	2.85	1.22	Toplam	393.35	349				
	16-20 yıl	19	2.47	1.03							
	21 yıl üzeri	10	2.65	.91							
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	1-5 yıl	189	2.48	.78	Gruplar arası	3.02	4	.75	1.18	.319	
	6-10 yıl	83	2.40	.86	Gruplar içi	220.79	345	.64			-
	11-15 yıl	49	2.26	.85	Toplam	223.81	349				
	16-20 yıl	19	2.19	.63							
	21 yıl üzeri	10	2.49	.59							

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(4-345)} = 1.18$; $p>0.05$].

Ölçeğin alt boyutları ile okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda [$F_{(4-345)} = 1.44$; $p>0.05$], fırsatçı sessizlik alt boyutunda [$F_{(4-345)} = 2.24$; $p>0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$F_{(4-345)} = .60$; $p>0.05$] anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algı Puan Ortalamalarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way A.NOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	İsteyerek Seçme Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Evet	284	2.419	.859	348	-2.228	.027
	Hayır	66	2.677	.800			
Fırsatçı Sessizlik	Evet	284	2.167	.938	348	-.878	.380
	Hayır	66	2.278	.870			
Örgüt Yararına Sessizlik	Evet	284	2.731	1.078	348	-.969	.333
	Hayır	66	2.871	.986			
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Evet	284	2.375	.812	348	-2.117	.035
	Hayır	66	2.605	.727			

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleği seçme durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre örgütsel sessizlik ölçeğinde mesleği seçme durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.375$) ile sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçmeme değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.605$) arasında mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür [$t_{(348)} = -2.117$; $p < 0.05$].

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleği seçme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.419$) ile mesleği isteyerek seçmeme değerlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2.677$) arasında mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür [$t_{(348)} = -2.228$; $p < 0.05$]. Ölçeğin fırsatçı sessizlik alt boyutunda [$t_{(348)} = -.878$; $p > 0.05$] ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda [$t_{(348)} = -.969$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ve Örgütsel Sessizlik Algıları Ölçekleri ve Alt Boyutları Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Çalışma Arkadaşına Duyulan Güven	Yöneticiye Duyulan Güven	Kuruma Duyulan Güven	Örgütsel Güven Ölçeği	Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Fırsatçı Sessizlik	Örgüt Yararına Sessizlik	Örgütsel Sessizlik Ölçeği
Çalışma Arkadaşına Duyulan Güven	1							
Yöneticiye Duyulan Güven	.459**	1						
Kuruma Duyulan Güven	.489**	.807**	1					
Örgütsel Güven Ölçeği	.810**	.864**	.869**	1				
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	-.376**	-.282**	-.289**	-.381**	1			
Fırsatçı Sessizlik	-.251**	-.160**	-.159**	-.233**	.689**	1		
Örgüt Yararına Sessizlik	-.219**	-.058	-.103	-.160**	.677**	.512**	1	
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	-.364**	-.251**	-.268**	-.357**	.964**	.814**	.758**	1

**< .01; *< .05

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. “Örgütsel güven ölçeği” ile “örgütsel sessizlik ölçeği” arasında “negatif” yönlü “zayıf düzeyde anlamlı” bir ilişki vardır ($r = -.357$; $p < .01$). Ayrıca ölçeklerin alt boyutları da tek tek incelenmiştir. “Örgütsel güven ölçeği” ve alt boyutları olan “çalışma arkadaşlarına duyulan güven” ($r = .810$; $p < .01$), “yöneticiye duyulan güven” ($r = .864$; $p < .01$) ve “kuruma duyulan güven” ($r = .869$; $p < .01$) arasında “pozitif” yönlü “çok yüksek” düzeyde “anlamlı” bir ilişki vardır. “Örgütsel güven ölçeğinin”, “örgütsel sessizlik ölçeğinin” alt boyutları arasında; “kabullenici ve pasif sessizlik” ($r = -.381$; $p < .01$) ve “fırsatçı sessizlik” ($r = -.233$; $p < .01$) arasında “negatif” yönlü “zayıf düzeyde anlamlı” bir ilişki vardır. “Örgütsel güven ölçeği” ve “örgüt yararına sessizlik” arasında “negatif” yönlü “düşük düzeyde anlamlı” ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = -.160$; $p < .01$).

4.SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütsel güven ölçeğini cevaplandıran sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre sınıf öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına duyulan güven, yöneticiye duyulan güven, kuruma duyulan güven ve örgütsel güven ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Gökdoğan'ın (2012) ortaya koymuş olduğu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin “*katılıyorum*” ibaresine denk geldiği ve bununda yüksek düzeyi ifade ettiği görülmüştür. Kovancı (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının “*çoğunlukla*” düzeyinde olduğu görülmüştür. Gökdoğan (2012) ve Kovancı'nın (2019) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Bilgiç (2011) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven seviyelerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada örgütsel güven düzeyinin “*ortadan fazla ama orta düzeye daha yakın*” olduğu görülmüştür. Vatansever Bayraktar ve Girgin (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yöneticiye duydukları güven düzeyinin genel olarak “*orta*” düzeyde olduğu görülmüştür. Bilgiç (2011) ve Vatansever Bayraktar ve Girgin (2017) yapmış oldukları araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda, çalışma arkadaşlarına duyulan güven, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında öğretmenlerin güven algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmasında kurum yöneticilerinin liderlik vasıflarının yüksek olması, iletişim düzeyinin yüksek olması, kurumun imkân ve olanak bakımından zengin olması, iş birliğinin yapılması, kurumun amaç ve hedeflerinin benimsenmesi gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütsel sessizlik ölçeğini cevaplandıran sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre sınıf öğretmenin kabullenici pasif sessizlik, fırsatçı sessizlik alt boyutları ve örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda örgütsel sessizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının “*düşük düzeyde*”; örgütsel sessizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının örgüt yararına sessizlik alt boyutunda ise “*orta düzeyde*” olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Kolay (2012) tarafından yapılan ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizliklerini ve örgütsel bağlılıklarını araştırmaya yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin sessizlik algılarının

kabullenici sessizlik, korunmacı sessizlik alt boyutlarında “*katılmıyorum*” düzeyinde olduğu, korunmacı sessizlik alt boyutunda ise “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu, genel ölçek boyutunda ise örgütsel sessizlik düzeylerinin “*katılmıyorum*” ve “*kararsızım*” seviyesinde olduğu görülmektedir. Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları konulu çalışmasında zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve bağlılık gücü örgütsel sessizlik üzerinde negatif etkiye sahipken, bilgi gücünün pozitif etkisi bulunmaktadır. Bu değişkenler ile örgütsel sessizlik arasında “*orta düzeyde*” bir ilişki bulunmaktadır. Bediroğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmasında örgütsel sessizlik ölçeği ile model olumsuz değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile okul ortamı, duygu sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutları ile oluşturulan model olumsuz değerlendirilme korkusu arasında “*pozitif*” yönlü, “*orta düzeyde*” ilişki olduğu görülmüştür. Kolay (2012), Aydın (2016) ve Bediroğlu’nun (2020) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Kalay, Oğrak, Bal, ve Nışancı (2014) yapmış oldukları araştırmada kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan akademik ve idari personellerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kalay, Oğrak, Bal, ve Nışancı’nın (2014) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici pasif sessizlik, fırsatçı sessizlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının “*düşük düzeyde*” olmasında kurumlarda güven düzeyinin yüksek olduğu, yetki paylaşımının yapıldığı, faaliyetlerin gerçekleşmesinde ortak kararların alındığı, sınıf öğretmenlerinin fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin sessizlik algılarının ölçeğin alt boyutlarından olan örgüt yararına sessizlik alt boyutunda ise “*orta düzeyde*” olmasında sınıf öğretmenlerinin kurum yararına olan faaliyetlerde, kurumun saygınlığının korunmasında, kurum kültürünün korunmasında sessizlik gösterdikleri söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okuldaki çalışma yılı, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde*

farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlara ilişkin bilgiler sırayla aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelenmiş ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven ölçeğinin alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre yöneticiye duyulan güven alt boyutunda ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Buna karşın çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise kadın sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Artuksı (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde güven algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Aydın (2012) tarafından yapılan çalışmada liselerde görevli öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel güven algıları incelenmiştir. Araştırmada duyarlılık alt boyutunda ifade edilebilir bir farklılık görülürken; diğer boyutlarda ise ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu farklılık bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre görev yaptıkları kurumda çalışanlara karşı daha duyarlı oldukları görülmektedir. Yanık (2014) tarafından yapılan çalışmada erkek katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin kadın katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Artuksı (2009), Öztürk ve Aydın (2012) ve Yanık'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Bilgiç (2011) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların örgütsel güven algıları ile cinsiyet değişkeni arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gökdoğan (2012) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre örgütsel güvenin boyutları arasında ayırım yapılmaksızın bakıldığında erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşen anlamlı bir farklılık görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeni ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

İşcan (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre yöneticiye duyulan örgütsel güven boyutunda ve örgütsel güvenin genel

boyutunda kamu ve özel sektördeki erkek iş görenlerin güven düzeyleri kamu ve özel sektördeki kadın iş görenlerin güven düzeyinden daha yüksektir. Ayduğ (2014) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının farklılaştığı görülmüştür. Araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde güven algısına sahip oldukları görülmüştür.

Zafer Güneş (2014) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yeniliğe açıklık, iletişim ortamı ve örgüte güven alt boyutlarında farklılık gösterdiği ancak diğer boyutlarda ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığın ise erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Yorgancı (2016) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre ifade edilebilir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Kubat (2017) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların örgütsel güven algılarının da cinsiyet değişkenine göre yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülürken; diğer boyutlarda ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde güven algısına sahip oldukları görülmektedir.

Saruhan (2019) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde güven algısına sahip oldukları görülmüştür. Kovancı (2019) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları paydaşlara güven ve örgütsel güven boyutlarında farklılık gösterdiği ancak diğer boyutlarda ise farklılığın olmadığı görülmüştür. Farklılık görülen boyutlarda ise kadın öğretmenlerin güven algılarının erkek öğretmenlerin güven algılarından daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda kadın öğretmenlerin güven algılarının erkek öğretmenlerin güven algılarından daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Başaran (2022) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu ile örgütsel güven düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmüştür. Bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin güven algıları erkek öğretmenlerin güven algılarından daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Öztürk (2022) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre örgütsel güven düzeylerine bakıldığında kadın ve erkek katılımcıların değerlerinin aynı düzeyde olduğu ve bu nedenle anlamlı bir farkın

oluşmadığı görülmüştür. Bozaslan (2023) tarafından yapılan çalışmada örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasında cinsiyete göre erkek katılımcıların örgütsel güven düzeylerinin bayan katılımcıların örgütsel güven düzeylerinden daha yüksek olduğu yönündedir. Bilgiç (2011), Gökdoğan (2012), Afşar (2013), İşcan (2013), Ayduğ (2014), Zafer Güneş (2014), Yorgancı (2016), Kubat (2017), Saruhan (2019), Kovancı (2019), Alagöz (2020), Başaran (2022), Öztürk (2022) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda cinsiyet değişkeni açısından örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak çalışma arkadaşlarına güven alt boyutunda ise anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında öğretmenlerin güven algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmamasında kurum yöneticilerinin sergilediği tutumlar, kurumun güven verici olmaması, kurum içi iletişimin zayıf olması, kurumun coğrafi konumu gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarına daha fazla güvendikleri söylenebilir. Kadın öğretmenlerin arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem verdikleri, iletişim düzeylerinin daha yüksek olduğu, aidiyet hislerinin daha yüksek olduğu, kurumlarda kadın sayılarının daha fazla olması gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında 56-65 yaş arası lehine; 36-45 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında 56-65 yaş arası lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarında da yaş değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat çalışma arkadaşına

duyulan güven alt boyutunda ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile 46-55 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında 46-55 yaş arası lehine; 25-35 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında 56-65 yaş arası lehine; 36-45 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile 56-65 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında 56-65 yaş arası lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Ayduğ (2014) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre ilköğretmenlerinin örgütsel güven algılarının farklılaştığı görülmüştür. Örgüt üyelerinin yaş düzeyleri ilerledikçe örgütsel güven düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yanık (2014) yapmış olduğu araştırmada yaştan ilerlemesi ile birlikte yöneticiye duyulan güven düzeyinin de yükseldiği, genç olan yöneticilere güven duygusunun gelişebilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Saruhan (2019) yapmış olduğu araştırmada yaş durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerden “40-45 yaş” aralığında olanların; “22-33 yaş” aralığında olanlara göre daha yüksek örgütsel güven düzeylerinin olduğu görülmüştür. Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda yöneticiye güven ve meslektaşlara güven alt boyutlarında farklılığın olduğu görülürken diğer boyutlarda farklılığa rastlanmamıştır. Bu farklılığa göre “46-50 yaş” grubunda bulunan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri diğer yaş grubundakilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayduğ (2014), Yanık (2014), Saruhan (2019) ve Alagöz’ün (2020) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkeni ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İçsan (2013) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre yöneticiye güven boyutunda ve örgütsel güvenin genel boyutunda ifade edilebilir farklılık görülmemiştir. Yavuz (2013) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre çalışan hemşirelerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda örgütsel güven algısının en üst düzeyde olanların 18-25 yaş aralığında olduğu, en az düzeyde olanların ise 36-45 yaş aralığında olanların olduğu görülmüştür. Zafer Güneş (2014) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre ilköğretmenlerinin örgütsel güven

algıları yöneticiye güven alt boyutunda farklılık gösterirken; diğer boyutlarda farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaş düzeyleri yükseldikçe örgütsel güven algılarının azaldığı görülmektedir.

Akbulut (2017) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile örgütsel güven arasında ifade edilebilir bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kubat (2017) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile katılımcıların örgütsel güven algıları arasında yöneticiye güven alt boyutunda farklılığın olduğu görülürken; diğer boyutlarda ise farklılığa rastlanmamıştır. Ulaşılan bu farklılığa göre öğretmenlerin yaş düzeyleri yükseldikçe örgütsel güven algılarının azaldığı görülmektedir. Kovancı (2019) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öztürk (2022) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeninin dönüşümcü liderlik, algılanan destek, örgütsel güven ve alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Afşar (2013), İşcan (2013), Yavuz (2013), Zafer Güneş (2014), Akbulut (2017), Kubat (2017), Kovancı (2019) ve Öztürk'ün (2022) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda yaş değişkeni açısından yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak örgütsel güven genel boyutunda ve çalışma arkadaşlarına güven alt boyutunda ise anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında öğretmenlerin güven algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmamasında kurum yöneticilerinin uyguladıkları yönetim şekli, yönetim kadrosu ile çalışanlar arasındaki iletişim biçimi, kurumun donanım ve fiziki yetersizliği gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ve örgütsel güven genel boyutunda genel olarak yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin güven algılarının yüksek olmasında deneyim sahibi olmaları, özgüvenlerinin gelişmiş olması, konum itibarı ile aynı bölgede görev yapmış olması, iletişim düzeyinin güçlü olması, kurum kültürünün olması gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Medeni Durum Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının medeni durum değişkenine göre puan ortalamasında ifade edilebilir bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda, yöneticiye duyulan güven alt boyutunda ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkeni ile örgütsel güven ölçeği arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yorgancı (2016) yapmış olduğu araştırmada medeni tarafından yapılan araştırmada durum değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kovancı (2019) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Saruhan (2019) yapmış olduğu araştırmada medeni hal değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin medeni hallerinin örgütsel güven algılarına etkisinin olmadığı görülmüştür. Bozaslan (2023) tarafından yapılan örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmada medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Afşar (2013), Yorgancı (2016), Kovancı (2019), Saruhan'ın (2019) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Altuntaş (2008) yapmış olduğu araştırmada medeni hal değişkenine göre örgütsel güven ve alt boyutlarında inceleme yapmıştır. Araştırma neticesinde evli olan hemşirelerin örgütsel güven düzeylerinin bekâr olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Akbulut (2017) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkenine göre yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve örgüte/kuruma güven arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Altuntaş (2008) ve Akbulut'un (2017) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda medeni durum değişkeni açasından örgütsel güven genel boyutunda, çalışma arkadaşlarına duyulan güven, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Çalışmadaki bulgulara anlamlı fark olmasa da veriler incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda ve tüm alt boyutlarda puan ortalamalarında güven algısına yönelik puan ortalamasının boşanmış, bekâr ve evli şeklinde sıralandığı görülmektedir. Medeni durum ile örgütsel güven algısı arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans*” mezunu sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Çalışma arkadaşına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde ifade edilebilir farklılığın olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci alt boyutu olan yöneticiye duyulan güven bakımından da ifade edilebilir bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması

arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Çalışmanın kuruma duyulan güven alt boyutunda ifade edilebilir bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bozaslan (2023) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre örgütsel sessizlik ile örgütsel güven arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın lisans mezunu olanların örgütsel güven düzeyleri lisansüstü mezunlarının güven düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bozaslan’ın (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Gökduman (2012) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu ile örgütsel güven ölçeği arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Aydın (2012) yapmış oldukları araştırmada eğitim durumu bakımından ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını incelenmiştir. Çalışmada çalışanlara duyarlılık alt boyutunda farklılığın rastlanırken diğer boyutlarda ise ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu farklılığın ise öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre, okullarının çalışanlara duyarlılık gösterdikleri görülmektedir. İşcan (2013) yapmış olduğu araştırmada eğitim düzeyi ile örgütsel güven arasında ifade edilebilir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayduğ (2014) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Zafer Güneş (2014) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkeni ile ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2017) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkeni ile örgütsel güven algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Kubat (2017) yapmış olduğu araştırmada öğrenim durumu değişkeni ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Saruhan (2019) yapmış olduğu araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olmalarının örgütsel güven algılarına etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kovancı (2019) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öztürk (2022) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre örgütsel güven düzeylerine bakıldığında elde edilen değerlerin anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Başaran (2022) yapmış olduğu araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu ile örgütsel güven düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Gökdoğan (2012), Öztürk ve Aydın (2012), Işcan (2013), Ayduğ (2014), Zafer Güneş (2014), Akbulut (2017), Kubat (2017), Saruhan (2019), Kovancı (2019), Öztürk (2022) ve Başaran'ın (2022) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda eğitim durumu değişkeni açasından örgütsel güven genel boyutunda, çalışma arkadaşlarına duyulan güven, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda ve tüm alt boyutlarda puan ortalamalarında güven algısına yönelik puan ortalamasının ön lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde sıralandığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel güven algısı düzeyinde azalma olduğu görülmektedir. Eğitimde ilerleme ile iş bulma olanağının artması, maddi kazanımların artması, eğitim düzeyi yüksek genç bireylerin imkân ve olanaklarının fazla olması gibi nedenler söylenebilir. Eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek olmasına iş imkan ve olanaklarının kısıtlı olması, kendine yer edinmeye çalışması gibi etkenlerin tesirinden söz edilebilir.

4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleki kıdem durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri

yapılmıştır. 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri değerlerinin ortalaması arasında 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine; 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri değerlerinin ortalaması arasında 30-39 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bilgiç (2011) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemin örgütsel güvene olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada 20 yıl ve daha fazla çalışma yılına sahip olanların örgütsel güven düzeylerinin, çalışma yılı 20 yıldan az olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökdoğan (2012) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel güvenin ölçeği toplam ve alt boyutlarında mesleki kıdem arttığında örgütsel güven düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Öztürk ve Aydın (2012) yapmış oldukları araştırmada mesleki kıdeme göre liselerde görev yapan öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını incelemiştir. Yapılan çalışmada kurum yöneticisine güven, bildirişim ortamı ve yenileşim açıklık boyutlarında ifade edilebilir bir farklılığa rastlanırken diğer boyutlarda ise rastlanmamıştır. Bu farklılık yöneticiye güven alt boyutunda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler arasında görülmüştür. Yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında 21 yıl üstü ile altı kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir.

Yavuz (2013) yapmış olduğu araştırmada çalışma süresi değişkenine göre çalışan hemşirelerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda örgütsel güven algısının en üst düzeyde olanların 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların olduğu, en az düzeyde olanların ise 11-15 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlar ile 16-20 yıl çalışma süresine sahip olanların olduğu görülmüştür. Ayduğ (2014) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının farklılaştığı görülmüştür. Mesleki kıdemi yüksek olan bireylerin örgütsel güven düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2017) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkeni ile örgütsel güven algısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Saruhan (2019) tarafından yapılan

araştırmada kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmada 0-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin güven algısı düzeyleri 16 ve daha fazla kıdemi olanlara göre daha yüksektir.

Başaran (2022) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu ile örgütsel güven düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre farklılık görülmüştür. Bu farklılık 25 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin örgütsel güven algıları, 13-18 ve 19-24 yıl arası meslek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bilgiç (2011), Gökdoğan (2012), Öztürk ve Aydın (2012), Yavuz (2013), Akbulut (2017), Saruhan (2019) ve Başaran'ın (2022) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada çalışanların iş deneyimi süresi değişkeni ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Zafer Güneş (2014) yapmış olduğu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin kurumdaki çalışma yılı ile örgütsel güven algıları arasında yöneticiye güven boyutunda farklılığa rastlanırken diğer boyutlarda farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanların algılarının, 6-10, 11-15 ve 16 yıldan daha fazla kıdeme sahip olanların algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Kubat (2017) yapmış olduğu araştırmada kıdem bakımından katılımcıların örgütsel güven algılarının kurum yöneticisine güven boyutunda farklılaştığı görülürken; diğer boyutlarda ise farklılığa rastlanmamıştır. Bu farklılık 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin algılarının, 6-10 yıl kıdeme mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin algılarından, 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin algılarından ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kovancı (2019) yapmış olduğu araştırmada kıdem değişkeni bakımından katılımcıların örgütsel güven algılarının iş arkadaşlarına duyulan güven boyutunda farklılık gösterirken diğer boyutlarda ise farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada 16-20 yıl ve 20 yıldan daha fazla kıdemi olanların güven algıları 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre daha düşük düzeydedir. Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda mesleki kıdem ile örgütsel güven algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bozaslan (2023) tarafından yapılan araştırmada örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmasında kıdem değişkenine göre ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Afşar (2013), Zafer Güneş (2014), Kubat (2017), Kovancı (2019),

Alagöz (2020) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni açısından örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Ancak puan ortalamalarının mesleki kıdemi fazla olanların daha yüksek örgütsel güven algısı ortalamasına sahip oldukları söylenebilir.

Anlamlı fark görülen çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda da mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma arkadaşlarına duyulan güven algısının yüksek olmasında öğretmenlerin paylaşımlarının fazla olması, iletişim düzeylerinin yüksek olması, ortak sorunlarla karşılaşmaları, arkadaşlık ilişkilerinin ilerlemiş olması gibi etkenlerin tesirinden söz edilebilir.

4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Okulda 11-15 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile okulda 1-5 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında okulda 11-15 yıl çalışan sınıf öğretmenleri lehine; okulda 21 yıl üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ile okulda 1-5 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması arasında okulda 21 yıl üzeri çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Altuntaş (2008) yapmış olduğu çalışmada çalıştıkları kurumdaki deneyim süresi ile örgütsel güven ve alt boyutlarında arasında inceleme yapmıştır. Alt boyutlardan yöneticiye güven alt boyutunda 10 yıl ve daha az deneyime sahip katılımcıların, kuruma güven alt

boyutunda 11-20 yıl deneyimi olan katılımcıların, çalışma arkadaşlarına güven alt boyutunda ise 20 yıldan daha fazla deneyime sahip olan katılımcıların değerlerinin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Ayduğ (2014) yapmış olduğu araştırmada okuldaki görev süresi değişkenine göre ilköğretmenlerinin örgütsel güven algılarının farklılaştığı görülmüştür. Okulda ki görev süresi daha fazla olan öğretmenlerin güven seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yanık (2014) yapmış olduğu araştırmada çalıştığı kurumda görev yaptığı süre arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Örgütsel bağlılığın artması ile birlikte örgüte duyulan güven düzeyi de paralel olarak yükselmektedir. Altuntaş (2008), Ayduğ (2014) ve Yanık'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Bilgiç (2011) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmada okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada çalışanların çalışılan kurumdaki toplam çalışma süresi değişkeni ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşcan (2013) yapmış olduğu araştırmada okuldaki görev süresi değişkenine göre yöneticiye güven boyutunda, örgüte güven ve örgütsel güvenin genel boyutunda ifade edilebilir farklılık görülmüştür. Kamu ve özel sektörde aynı kurumda çalışma süresi uzadıkça güven düzeyinde düşüş yaşanmaktadır.

Zafer Güneş (2014) yapmış olduğu araştırmada kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre ilköğretmenlerinin örgütsel güven algılarında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2017) yapmış olduğu araştırmada okuldaki çalışma süresi ile örgütsel güven arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kubat (2017) yapmış olduğu araştırmada çalışma süresi değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saruhan (2019) tarafından yapılan çalışmada kurumdaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin aynı kurumda kaç yıl çalışmış olurlarsa olsunlar örgütsel güven algılarının üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kovancı (2019) yapmış olduğu araştırmada ilköğretilerde görevli öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi ile güven ölçeğinin alt boyutlarından kurum yöneticisine güven ve örgütsel güven boyutunda farklılığa rastlanırken diğer boyutlarda rastlanmamıştır. Yöneticiye duyulan güven boyutunda kurumdaki çalışma süresi azaldıkça güven düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Örgütsel güven boyutunda ise 1-5 yıl kurumda çalışma süresi olanların diğer

çalışma yılına sahip olanlara göre güven düzeyleri daha yüksektir. Örgütsel güven boyutunda ise 20 yıldan fazla aynı iş yerinde çalışma yılına sahip olanların güvene yönelik algılarının 6-10 ve 16-20 yıl arasında olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öztürk (2022) yapmış olduğu araştırmada iş yerindeki görev süresi değişkeni bakımından katılımcıların örgütsel güven algılarında ifade edilebilir bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Bilgiç (2011), Afşar (2013), İşcan (2013), Zafer Güneş (2014), Akbulut (2017), Kubat (2017), Kovancı (2019) ve Öztürk'ün (2022) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda, yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Ancak puan ortalamalarının okuldaki çalışma yılı fazla olanların daha yüksek örgütsel güven algısı ortalamasına sahip oldukları söylenebilir. Anlamlı fark görülen çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda da okuldaki çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma arkadaşlarına duyulan güven algısının yüksek olmasında öğretmenlerin okulu tanımaları, okulun konumundan kaynaklı nedenleri iyi tanımaları, arkadaşlık ilişkileri, kurum kültürüne aşina olmaları, iletişim becerilerinin yüksek olması, ortak paydada birleşebilmeleri gibi etkenlerin tesirinden söz edilebilir.

4.3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre örgütsel güven ölçeğinde mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme puan ortalaması ile sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçmeme puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleği seçme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Çalışma arkadaşına duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde ifade edilebilir bir farklılığın

olduğu görülmüştür. Yöneticiye duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde ifade edilebilir bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuruma duyulan güven alt boyutunda mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenleri puan ortalaması ile mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenleri puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Altuntaş (2008) yapmış olduğu araştırmada mesleği isteyerek seçme seçmeme değişkenine göre örgütsel güven ve alt boyutlarında inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede mesleği isteyerek seçenlerin puan ortalamalarının mesleği isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Er (2015) yapmış olduğu araştırmada mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre mesleği isteyerek seçen katılımcıların mesleği isteyerek seçmeyen katılımcılara göre verimliliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Mesleği isteyerek seçen katılımcıların verimliliğe yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir. Demir (2018) yapmış olduğu araştırmada mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre mesleği isteyerek seçenler ile mesleği isteyerek seçmeyenler arasında iş doyumu, verimlilik ve bireysel yetenek arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık mesleği isteyerek seçenlerin iş doyumu ve verimlilik düzeyleri mesleği isteyerek seçmeyenlere göre daha yüksektir. Soydaş (2021) yapmış olduğu araştırmada mesleği tercih etme değişkenine göre lisede görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel güven düzeylerini incelemiştir. Çalışma neticesinde genel iş tatmini düzeyinde farklılık görülürken, içsel iş tatmini ve dışsal iş tatmininde farklılık görülmemiştir. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin puan düzeyleri mesleği istemeyerek seçenlere göre puan düzeyleri daha yüksektir. Altuntaş (2008), Er (2015), Demir (2018) ve Soydaş (2021) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkeni açısından örgütsel güven genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel güven genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında puan ortalamalarının mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin daha yüksek örgütsel güven algısı ortalamasına sahip oldukları söylenebilir. Örgütsel güven genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında güven algısının yüksek olmasında öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları, negatif yönlü sorunlara

pozitifte yaklaşımla çözüm bulmaları, bilgi ve becerilerinin yüksek olması, iletişim kanallarını aktif kullanmaları, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri, özgüven düzeylerinin yüksek olması gibi etkenlerin tesirinden söz edilebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okuldaki çalışma yılı, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlara ilişkin bilgiler sırayla aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik, fırsatçı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Erenler (2010) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre çalışanların sessizlik davranışları bazı kişisel ve örgütsel özelliklere göre incelenmiştir. Çalışanların örgütsel sessizlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Taşkiran (2010) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından katılımcıların örgütsel sessizlik algılarında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Erenler Tekmen, Çetin ve Torun (2016) yapmış oldukları araştırmada cinsiyet değişkenine göre çalışanların öz-yeterlik algılarının sessizlik davranışı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde cinsiyet değişkeninin örgütsel sessizlik üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların cinsiyetleri ile örgütsel sessizlik algıları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bozaslan (2023) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların cinsiyet değişkeni bakımından örgütsel güven ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Erenler (2010), Taşkiran (2010), Erenler-Tekmen, Çetin ve Torun (2016), Alagöz (2020) ve Bozaslan (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet ile örgütsel sessizlik ölçeği boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. İşcan (2013) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre örgütsel sessizliğin prososyal sessizlik boyutu hariç örgütsel sessizliğin genel boyutunda ve diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Örgüt sessizliğin genel boyutu ve diğer alt boyutlarında kamu ve özel sektördeki kadın iş görenlerin sessizlik düzeyleri kamu ve özel sektördeki erkek iş görenlerden daha yüksektir. Kolay (2012) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre liselerde görev yapan öğretmenlerin sessizlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sessizliğin korumacı alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla korumacı sessizlik davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Acaray (2014) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan koruma ve korunma alt boyutlarında farklılık görünmez iken kabullenici alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek iş görenlerin kadın iş görenlere göre daha kolay kabullenici sessizlik gösterdikleri görülmüştür. Çitli (2015) yapmış olduğu araştırmada örgütsel sessizlik ile cinsiyet değişkenine arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Çalışmada kadın katılımcıların korumacı sessizlik düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Aydın (2016) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda görevli yöneticilerinin sergiledikleri güç türleri ile öğretmenlerin sessizlik davranışlarını incelenmiştir. Çalışma neticesinde cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin sessizlik ortalamaları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Bediroğlu (2020) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda duygu boyutunda farklılık görülürken diğer boyutlarda farklılığa rastlanmamıştır. Duygu boyutunda ise kadınların puan düzeylerinin ve erkeklerin puan düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Afşar (2013), İşcan (2013), Kolay (2012), Acaray (2014), Çitli (2015), Aydın (2016) ve Bediroğlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda cinsiyet değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının sessizlik algısı üzerinde farklılık yaratmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları üzerinde doğrudan etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının yaş değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda, fırsatçı sessizlik alt boyutunda ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. İşcan (2013) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine ile örgütsel sessizlik algısı arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Çitli (2015) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine ile örgütsel sessizlik algısı arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İşcan (2013) ve Çitli'nin (2015) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkeni ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında ifade edilebilir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yaş seviyesi yüksek olanlar lehine olduğu görülmüştür. Acaray (2014) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan kabullenici ve korunma alt boyutlarında farklılık görünmez iken koruma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmada 46-55 yaş aralığında olanlar en yüksek, 56 yaş ve üzeri aralığında olanlar en düşük koruma amaçlı sessizlik davranışı göstermektedir.

Erenler Tekmen, Çetin ve Torun (2016) yaptığı oldukları araştırmada yaş değişkeninin çalışanların öz-yeterlik algılarının sessizlik davranışı üzerine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma da öz yeterlilik ve kabullenici sessizlik açısından; savunmacı ve korumacı sessizlik bakımından farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş aralığındaki bireylerin, yaşı 31-40 arasında olan bireylere göre savunmacı sessizlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Genç olan bireyler daha yaşlı olan bireylere göre daha çok savunmacı sessizlik davranışı göstermektedirler. 20-30 yaş aralığında olan bireyler 31-40 yaş aralığında olan bireylere göre daha az korumacı

sessizlik davranışı sergilemişlerdir. Genç olan bireylerin kurumda daha az kıdeme sahip olması buna neden oluyor olabilir. Aydın (2016) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre ortaokullarda görevli yöneticilerinin sergiledikleri güç türleri ile öğretmenlerin sessizlik davranışlarını incelenmiştir. Çalışma neticesinde yaş değişkeni ile ölçeğin tüm alt boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmektedir. “Okul ortamı” alt boyutunda “20-30 yaş” grubu kişiler ile “51 ve üzeri yaş” aralığında farklılık görülürken diğer yaş aralıklarında ise görülmemektedir. Duygu alt boyutunda “20-30 yaş” arasındaki kişiler ile “41-50 yaş” arasındaki kişiler arasında; “31-40 yaş” arası kişilerin ortalaması “41-50” ve “51 ve üzeri yaş” arasındaki kişiler arasında; “31-40 yaş” aralığındaki kişiler daha fazla sessizlik davranışı göstermektedirler. Sessizliğin kaynağı alt boyutunda “20-30 yaş” arası kişiler, “31-40 yaş” arası kişiler, “51 ve üzeri yaş” aralığında farklılık görülmektedir. Yaşın artması ile sessizlik davranışında artış görülmektedir. Yönetici alt boyutunda “31-40 yaş” aralığındaki kişilerin ortalaması “20-30” ve “41-50 yaş” aralığındakilerden anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Diğer yaş aralıklarında fark görülmemektedir. İzolasyon alt boyutunda “41-50 yaş” aralığındaki kişilerin ortalaması, “20-30” ve “31-40 yaş” aralığındakilerden anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Diğer yaş aralıklarında fark görülmemektedir.

Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını incelenmiştir. Çalışmada “25-30 yaş” arası olan öğretmenlerin, “36-40 yaş” arası olan öğretmenlere; “41-45 yaş” arası olan öğretmenlerin, “51 yaş ve üstü” olan öğretmenlere göre daha fazla sessizlik gösterdikleri görülmüştür. Bediroğlu (2020) yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel sessizliğin yaşa göre farklılık gösterdiği, örgütsel sessizlik ile yaş arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu; çalışanların yaşları arttıkça örgütsel sessizlikte azalmaktadır. Afşar (2013), Acaray (2014), Erenler-Tekmen, Çetin ve Torun (2016), Aydın (2016), Alagöz (2020) ve Bediroğlu’nun (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda yaş değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeninin örgütsel sessizlik algısı üzerinde farklılık yaratmadığı görülmektedir. Yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları üzerinde doğrudan etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Bekâr sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında bekâr sınıf öğretmenleri lehine; evli sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında evli sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarında da medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Bekâr sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında bekâr sınıf öğretmenleri lehine; evli sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile boşanmış sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında evli sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Diğer alt boyutlara bakıldığında, fırsatçı sessizlik alt boyutunda ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların medeni durumları ile örgütsel sessizlik algıları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık bekâr olanların bilgi düzeyi eksikliklerinin evli olanlara göre daha yüksek olduğu yönündedir. Aydın (2016) yapmış olduğu çalışmada medeni durum değişkenine göre ortaokullarda görevli yöneticilerinin sergiledikleri güç türleri ile öğretmenlerin sessizlik davranışlarını incelenmiştir. Çalışmada okul ortamı alt boyutunda bekâr öğretmenlerin değerleri evli olan öğretmenlerin değerlerinden yüksektir. Yönetici alt boyutunda evli olan öğretmenlerin değerleri bekâr öğretmenlerin değerlerinden daha yüksektir. İzolasyon alt boyutunda evli olan öğretmenlerin değerleri bekâr öğretmenlerin değerlerinden daha yüksektir. Diğer boyutlarda ise farklılığa rastlanmamıştır. Bozaslan (2023) yapmış olduğu çalışmada medeni durum değişkenine göre örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizlik ölçeğinin tüm boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu ilişki tüm alt boyutlarda evli olan bireylerin sergilediği örgütsel sessizlik seviyesi bekâr bireylerin sergilediği örgütsel sessizlik düzeyinden daha yüksektir. Afşar (2013),

Aydın (2016) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Taşkiran (2010) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kolay (2012) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasında ifade edilebilir bir farklılık görülmemiştir. Acaray (2014) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkenine göre örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan kabullenici, koruma ve korunma alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çitli (2015) tarafından yapılan çalışmada medeni durum ile örgütsel sessizlik arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Taşkiran (2010), Kolay (2012), Acaray (2014) ve Çitli'nin (2015) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda medeni durum değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken; fırsatçı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda öğretmenlerin medeni durum değişkeni bakımından örgütsel sessizlik algısı üzerinde farklılık yarattığı görülmektedir.

Örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda bekâr ve evli olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının boşanmış olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin sessizlik algılarının yüksek olmasında yaşam biçimlerini korumak istemeleri, kurum yönetimi ile iyi geçinmek istemeleri, kurum kültürüne uyum sağlamaları gibi etkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Boşanmış olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düşük olmasında yaşam şekillerinde meydana gelen değişim, yaşadığı sıkıntılar, arkadaşlık ilişkileri, sorumluluklarının artması gibi etkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*”

sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Fırsatçı sessizlik alt boyutunda da anlamlı farklılık görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. “*Ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisans mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine; “*ön lisans mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması ile “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ortalaması arasında “*lisansüstü mezunu*” sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Örgüt yararına sessizlik alt boyutunda ise ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. İşcan (2013) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu ile örgütsel sessizliğin genel boyutunda ve alt boyutların tamamında bir farklılık görülmüştür. Elde edilen verilerin incelendiğinde eğitim seviyesinin yükselmesi ile örgütsel sessizlik tutum ve davranışının da arttığı görülmektedir. Bozaslan (2023) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenim durumu lisansüstü olan bireylerin örgütsel sessizlik seviyeleri öğrenim durumu lisans olan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İşcan (2013) ve Bozaslan’ın (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Erenler (2010) yaptığı

araştırmada eğitim durumu değişkenine göre çalışanların sessizlik davranışları bazı kişisel ve örgütsel özelliklere göre incelenmiştir. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise mezun olanların sessizlik davranışları üniversite mezunu olanlardan farklılaşmaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe sessizlik davranışının azaldığı görülmektedir. Acaray (2014) yapmış olduğu araştırmada öğrenim durumu değişkenine ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında kabullenici, koruma ve korunma alt boyutlarında ifade edilebilir bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık öğrenim durumları lise, lisans ve lisansüstü öğrenime sahip iş görenlerin kabullenici, koruma ve korunma alt boyutlarında sessizlik algılarının değiştiğini göstermektedir. Öğrenim düzeyi lise olan iş görenlerin örgütsel sessizlik ve alt boyutlarında ki ortalama değerleri öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü olan iş görenlere göre aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Lise mezunu iş görenler daha fazla sessizlik davranışı sergilemektedir. Çitli (2015) yapmış olduğu araştırmada öğrenim durumu ile örgütsel sessizlik arasında ifade edilebilir bir farklılık görülmemiştir. Erenler (2010), Acaray (2014) ve Çitli'nin (2015) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda eğitim durumu değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik ve fırsatçı sessizlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken; örgüt yararına sessizlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik ile fırsatçı sessizlik alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni bakımında örgütsel sessizlik algısı üzerinde farklılık yarattığı görülmektedir.

Örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik ile fırsatçı sessizlik alt boyutlarında örgütsel sessizlik algısı puan sıralamasının eğitim durumuna göre lisansüstü, lisans ve ön lisans şeklinde sıralandığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik algı düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olmasında iş olanaklarının fazla olması, kariyer ilerlemesi için yönetim ile sorun yaşamamak istemesi, yeni imkân ve olanaklara sahip olmak istemesi, iletişim kanallarını aktif kullanmaları gibi nedenlerin olabileceği söylenebilir.

4.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda, fırsatçı sessizlik alt boyutunda ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Kolay (2012) yapmış olduğu araştırmada hizmet süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erenler (2010) tarafından yapılan çalışmada kıdem bakımından çalışanların sessizlik davranışları, kişisel ve örgütsel özellikler açısından incelenmiştir. Araştırmada kıdem değişkenine göre sessizlik farklılaşmamaktadır. Çitli (2015) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem ile örgütsel sessizlik arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alagöz (2020) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını incelenmiştir. Örgütsel sessizlik algılarına yönelik her hangi bir farklılık görülmemiştir. Kolay (2012), Erenler (2010), Çitli (2015) ve Alagöz'ün (2020) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Acaray (2014) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların medeni durumları ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında korunma alt boyutunda ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmada çalışma süresi 1-5 yıl arası olanların, çalışma süresi 1 yıl ve daha az çalışanlara göre daha fazla korumacı sessizlik davranışı göstermektedirler. Aydın (2016) yapmış olduğu araştırmada kıdem değişkenine göre ortaokullarda görevli yöneticilerinin sergiledikleri güç türleri ile öğretmenlerin sessizlik davranışlarını incelenmiştir. Çalışma neticesinde kıdem değişkeni ile ölçeğin tüm boyutları arasında ifade edilebilir bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bediroğlu (2020) yaptığı araştırmada meslekteki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda meslekteki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, meslekteki hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha az sessiz kaldıkları sonucu elde edilmiştir. Bozaslan (2023) yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu değişkenine göre örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada eğitim durumu değişkeni ile örgütsel sessizlik ölçeğinin tüm boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu ilişki mesleki kıdem yılı 11-15 olan bireylerin örgütsel sessizlik düzeyleri mesleki kıdemleri 15 yıl ve üzeri olan bireylere göre daha yüksektir. Acaray (2014), Aydın (2016), Bediroğlu (2020) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda mesleki kıdem durumu değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni bakımında örgütsel sessizlik algısı üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları üzerinde doğrudan etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının okulda çalışma yılı değişkenine göre puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarında da okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda, fırsatçı sessizlik alt boyutunda ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Kolay (2012) yapmış olduğu araştırmada mevcut okuldaki hizmet süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Çitli (2015) tarafından yapılan araştırmada okuldaki çalışma süresi ile örgütsel sessizlik arasında ifade edilebilir bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kolay (2012) ve Çitli'nin (2015) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. İşcan (2013) yapmış olduğu araştırmada görev süresi değişkenine ile örgütsel sessizliğin prososyal sessizlik boyutunda ifade edilebilir bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın ise 5 yıldan az görev süresi olanların prososyal sessizlik düzeyleri, 10 yıl ve üzeri görev süresi olanlardan daha yüksektir. Bediroğlu (2020) yaptığı araştırmada görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda bulunduğu okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha az sessiz kaldıkları sonucuna elde edilmiştir. İşcan (2013) ve Bediroğlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda ve alt boyutlarında öğretmenlerin okuldaki çalışma yılı değişkeni bakımında örgütsel sessizlik algısı üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Okuldaki çalışma yılı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları üzerinde doğrudan etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının mesleği seçme durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre örgütsel sessizlik ölçeğinde mesleği seçme durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme puan ortalaması ile sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçmeme puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında da mesleği seçme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre; kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme puan ortalaması ile mesleği isteyerek seçmeme puan ortalaması arasında mesleği isteyerek seçmeyen sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ölçeğin fırsatçı sessizlik alt boyutunda ve örgüt yararına sessizlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Aydınol (2019) yapmış olduğu araştırmada mesleği isteyerek seçme veya seçmeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin, mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre anlamlı düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Aydınol'un (2019) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada yapılan istatistiksel analiz sonucunda mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmürken; fırsatçı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlardan

farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde kabullenici ve pasif sessizlik alt boyutunda mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olmasında alternatif iş seçenekleri bulana kadar isteyerek sessiz kalmaları, örgüt yöneticilerinin sergilemiş oldukları tutum ve davranışlardan dolayı, örgüte kendilerini ait hissetmemeleri, meslekten beklentilerinin olmaması, kişilik özellikleri ile mesleki özelliklerin uyuşmaması gibi etkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap bulmak için yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güvene ve örgütsel sessizliğe yönelik algılarının belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi neticesinde ölçekler arasındaki ilişkinin negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları arttıkça örgütsel sessizlik algı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarında pozitif yönde, çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yüksek düzeyde olmasında sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara güven duymaları, kurumun vizyon ve misyonunu benimsemeleri, kurum kültürü, kurum liderlerinin vasıflarının yüksek olması, kurumun coğrafi konumu, kurum çalışanlarının yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gibi etkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Örgütsel güven ölçeği ile kabullenici ve pasif sessizlik ile fırsatçı sessizlik boyutlarında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bireysel konularda, kişisel ilişkiler ve bireysel yararın söz konusu olduğu konularda sessizlik algılarının zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Örgütsel güven ölçeği ile örgüt yararına sessizlik arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kurumun yararının söz konusu olan konularda kurumun itibarını korumak, kurumun kültürünü korumak, kurum çalışanlarını korumak, kurumun yararını sağlamak sessizlik gösterdikleri söylenebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Afşar (2013) tarafından yapılan araştırmada örgütsel güven ölçeği ile örgütsel sessizlik ölçeği arasında ifade edilebilir bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Örgütsel güven ölçeğinin boyutlarındaki anlamlılık düzeyleri arttıkça; örgütsel sessizlik ölçeği boyutlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yararlanılan bu iki ölçek arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Acaray

(2014) yapmış olduğu araştırmada örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi konulu çalışmada örgüt kültürünün, klan kültürü ile adhokrazi kültürü arasında; örgütsel sessizliğin kabullenici sessizlik ile korunma amaçlı sessizlik arasında; örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik boyutları arasında karşılıklı ve birebir negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Akbulut (2017) tarafından yapılan çalışmada korelasyon analizi sonucunda yabancılaşma ile örgütsel güven arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle yabancılaşma arttıkça örgütsel güven azalmakta, örgütsel güven arttıkça yabancılaşma azalmaktadır. Bozaslan (2023) yaptığı araştırmada örgütsel güven ölçeğinin toplam puanı ile örgütsel sessizlik ölçeğinden alınan toplam puanı arasından negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Örgütsel güven toplam puanı örgütsel sessizliğin alt boyutları olan okul, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon ile negatif yönde anlamlı korelasyon göstermiştir. Örgütsel sessizlik toplam puanı ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven meslektaşlara güven paydaşlara güven arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Afşar (2013), Acaray (2014), Akbulut (2017) ve Bozaslan'ın (2023) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Gökdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların örgütsel güven algıları bazı değişkenler açısından incelenmiş ve örgütsel güven ölçeğinin boyutları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmada her bir faktörün birbiri ile ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Kolay (2012) yapmış olduğu araştırmada örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlılık ifade etmediği görülmüştür. Alagöz (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin güven algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel sessizliklerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Gökdoğan (2012), Kolay (2012) ve Alagöz'ün (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları mevcut araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

4.6. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

4.6.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri, araştırmada yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri yüksek düzeyde olsa da bu durumun devamlılığı ve daha üst düzeye ulaşabilmesi için bazı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Okullardaki örgüt kültürünün geliştirilmesi, yönetim kadrosunun güven verici olması, okullardaki çatışmaların engellenmesi, devamsızlık sorunlarının giderilmesi, maddi problemlerin iyileştirilmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, bireylerin kişisel gelişimlerine olanak sağlanması, örgütsel gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi, okul

yönetimlerinin mesleği ve okulu sevdirmek adına çalışmalar yapması örgütsel güven düzeyinin devamını sağlayacağı ve aynı zamanda örgütsel güven düzeyini yükselteceği düşünülmektedir.

4.6.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin kabullenici pasif sessizlik, fırsatçı sessizlik alt boyutları ve örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının düşük düzeyde; örgüt yararına sessizlik alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini en asgari düzeye indirebilmek adına yönetimde adaletin sağlanması, şeffaf olunması, iletişim kanallarının açık olması, adil davranılması, öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması, okul yönetiminde söz sahibi olmaları, pozitif yönde imkân ve olanakların sağlanması ile örgütsel sessizliğin ortadan kalkması da azaltılabileceği düşünülmektedir.

4.6.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Öneriler

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre yöneticiye duyulan güven ve kuruma duyulan güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına duyulan güven düzeylerinin erkek öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına duyulan güven düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyini yükseltmek için iletişim düzeyinin yükseltilmesi, yönetimde adaletin sağlanması, şeffaflığın sağlanması, sorgulanabilirliğin sağlanması, ulaşılabilirliğin sağlanması, bağlılığın artırılması, aidiyetin yükseltilmesi, iş tatminin sağlanması ile gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Araştırmada yaş değişkenine göre genç bireylerin örgütsel güven düzeylerini yükseltmek için okul donanımlarının düzenlenmesi, iş yükünün azaltılması ve paylaşımının sağlanması, iletişim kanallarının açık olmasının sağlanması, okul kültürünün oluşturulması, bireysel çaba ve gayretlerin desteklenmesi, öğretmenlere yönelik okul faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, fikir ve düşüncelerin desteklenmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte örgütsel güven düzeyinde azalma olduğu görülmektedir. Eğitim durumunda öğretmenlerin güven düzeylerinin sağlanabilmesi için bireylerin mesleki çalışmalarının desteklenmesi, öğrenim düzeylerine yönelik faaliyet alanlarının oluşturulması, kariyer gelişiminin desteklenmesi, yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilecek kişisel eğitim çalışmalarının desteklenmesi, maaş iyileştirmelerinin sağlanması ile gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Araştırmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yükseltebilmek için mesleki gelişim çalışmalarının desteklenmesi, tecrübe sağlayacak imkânların oluşturulması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, deneyim sahibi öğretmenlerle paylaşımlarının artırılması, okul içi faaliyetlerin düzenlenmesi, iş yükü dağılımının adaletli olması, kurum içi iletişim düzeyinin artırılması, okul donanımlarının güncelleştirilmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okuldaki çalışma yılı yüksek olanların örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma yılı az olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yükseltilebilmesi için okul çevre koşullarının tanıtılması, donanımsal imkânların yükseltilmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, okul deneyimi yüksek olan bireylerle iletişimin artırılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada mesleği isteyerek seçenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yükseltmek için mesleğinin avantajlarının farkına varılmasının sağlanması, meslekte elde edebileceği kazanımların tanıtılması, iş yükünün azaltılması, çaba ve gayretlerinin desteklenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, okul donanımlarının güncellenmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

4.6.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Öneriler

Araştırmada medeni durum değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bekâr ve evli olanların örgütsel sessizlik düzeylerinin boşanmış bireylere göre daha az olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik düzeylerinin asgari düzeye indirebilmek için okul içi iletişimin yükseltilmesi, bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamların sağlanması, sorumluluk alanlarının sağlanması, okul kültürünün geliştirilmesi, yönetim biçiminin şeffaf, adil, sorgulanabilir olması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim durumu yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Örgütsel sessizliği en az düzeye indirebilmek için kişilere yetki devrinin sağlanması, öğretmenlerin vasıflarına yönelik iş ve çalışma yapması sağlanması, statüsünün gereksinimlerinin sağlanması, maddi kazanımlarının sağlanması, kariyer ilerlemesinin sağlanması, özverili davranışları takdir edilmesi, olumlu faaliyetlerin desteklenmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada mesleği istemeyerek seçenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Mesleği istemeyerek seçen sınıf öğretmenlerinin

örgütsel sessizlik düzeylerini azaltmak için mesleğinin olumlu yönlerinin tanıtılması, mesleki olarak elde edeceği kazanımlarının tanıtılması, çalışmalarının desteklenmesi, çalışma şartlarının olumlu hale getirilmesi, mesleği sevdirecek faaliyetlerin artırılması, okul müdürü ve diğer yöneticilerin pozitif yönlü, yapıcı bir yönetim biçimlerinin olması ve ödüllendirme sisteminin daha etkin kullanılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

4.6.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre örgütsel güven ölçeği ve örgütsel sessizlik ölçeği arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel güven düzeyinin yükseldiğinde örgütsel sessizlik düzeyinin azaldığı görülmektedir. Örgütsel güven düzeyini yükseltmek için bireylerin örgüt amaç ve hedeflerini içselleştirmesi, örgüte olan bağlılığın sağlanması, iş doyumunun artırılması, fiziki ortamların ve donanımların iyileştirilmesi, örgüt yönetimlerinin şeffaflığının, sorgulanabilirliğinin, adaletin olması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

4.7. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1-Araştırma İstanbul ilinin Avcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerini kapsamaktadır. Araştırma il geneline veya ülke geneline uygulanabilir.

2-Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalar nitel veya karma desenli olarak gerçekleştirilebilir.

3-Araştırma sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalar okul öncesi, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilebilir.

4-Yapılacak olan yeni araştırmalar da iller arası karşılaştırmalı olarak nicel, nitel veya karma desenli olarak gerçekleştirilebilir.

5-Yapılacak olan yeni araştırmalar da iller arası veya ülkenin doğusunda ve batısında, kuzeyinde ve güneyinde belirlenen il, ilçe, okul bazında karşılaştırmalı olarak nicel, nitel veya karma desenli olarak gerçekleştirilebilir.

6-Araştırma devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın alanı genişletilerek devlet okullarında ve özel okullarda gerçekleştirilip devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler ile özel okullardan elde edilen veriler karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, A. (2014). *Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Konuya İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, S. (2017). *Yabancılaşma Olgusunun Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi Üzerine Bir Araştırma: Adıyaman Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Aksoy, B. (2016). Örgütlerde Güvenin Yeniden Değerlendirilmesi: Yeni Konular ve Sorular. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 175-192.
- Alagöz, E. (2020). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Alparslan, A. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları, Örgütsel ve Bireysel Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Altuntaş, S. (2008). *Hemşirelerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Kişisel-Mesleki Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Artuksi, E. (2009). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Türleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydınoğlu, P. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Duyguları ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ayık, A. ve Diş, O. (2022). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Motivasyonları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *ODÜSOBİAD*, 13(3), 2741-2766.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, Ö. (2022). *Okul Mutluluğu ile Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Giresun İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Bediroğlu, M. (2020). *Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları: Küçükçekmece Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozaslan, B. (2023). *Örgütsel Güven ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. Ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis*, Global Edition. United Kingdom. Pearson Education.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan
- Çalışkan, A. (2021). Örgütsel Güven: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 42-59.
- Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2019). Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 365-387.
- Çitli, İ. İ. (2015). *Örgütsel Sessizlik ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2018). *İş Tatmininin Örgütsel Verimliliğe Etkisinde Bireysel Yeteneğin Rolü ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demir, N. (2021). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Güven Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Demir, S. (2021). Örgütsel Sosyalleşme ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 156-166.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Durak, İ. (2012). *Korku Kültürü ve Örgütsel Sessizlik*. Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
- Er, F. (2015). *Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutumu*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda Sessizlik Davranışının Bazı Kişisel ve Örgütsel Özelliklerle İlişkisi: Turizm Sektöründe Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erenler Tekmen, E., Çetin, A. ve Torun, T. (2016). Çalışanların Öz-Yeterlilik Algılarının Sessizlik Davranışı Üzerine Etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 71-88.
- Erer, B. ve Şahin, M. (2020). *İş Hayatında Örgüt Düşmanı Davranışlar*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Gökduman, D. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Göktaş Kulualp, H. ve Çakmak, A. F. (2016). Örgütsel Sessizlik Türlerini Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Belirlenmesi. *Ekonomik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 123-146.
- <https://sozluk.gov.tr/>
- İşcan, Ö. F. (2013). *Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Anlayışları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Rolü*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kalay, F., Oğrak, A., Bal, V. ve Nışancı, Z. N. (2014). Mobbing, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Örnek Bir Uygulama. *Sakarya Üniversitesi İktisat Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 3(21), 73-94.

- Kolay, A. (2012). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kovancı, M. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ile Örgütlerine Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kubat, R. (2017). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kulualp, H. G. ve Çakmak, A. F. (2016). Örgütsel Sessizlik Türlerini Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Belirlenmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 123-146.
- Öztürk, İ. (2019). Örgütsel Sessizlik ve Boyutları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Ekonomi Ve Yenilik Dergisi*. 5(2), 365-379.
- Öztürk, Ç. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 11(2),485-504.
- Öztürk, S. (2022). *Dönüştürücü Liderlik Algısı ve Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Güvene Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Paşa, Ö. (2015). *Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Düzeyleri ve Okul Yöneticisi Tarafından Sergilenen Etik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 54(54), 307-331.
- Sandal, İ. (2014). *Örgütsel Güven ile Verimlilik Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saruhan, C. (2019). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Seçilmiş, C. ve Kılıç, İ. (2017). Örgütsel Güven, İş-Aile Yaşam Çatışması ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisinin Belirlenmesi: Seyahat Acentelerinde Bir Uygulama, *Turizm Akademik Dergisi*, 4(1), 65-79.

- Soydaş, İ. (2021). *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini ve Örgütsel Güven Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. edition), Boston: Pearson.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(1), 37-46.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerinde ki Etkisine Örgütsel Adaletin Rolü Ve Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. b.). Nobel Dağıtım.
- tdk.gov.tr / 16/08/2024
- Vatansever Bayraktar, H. ve Girgin, S. (2017). Yöneticiye Duyulan Güven Algısının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(3), 261-277.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Mutlu, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (34), 543-561. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317086>
- Yanık, O. (2014). *Ahlaki Liderliğin Çalışanların İş Tatminine, Örgütsel Bağlılığına ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algısının Aracı Rolü*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, E. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici Ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 17(46),74-85.
- Yazıcıoğlu, A. (2015). *Eğitimcilerde Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (Bursa Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yavuz, H. (2013). *Çalışanların Örgütsel Adalet Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki: Isparta İlinde Görevli Hemşireler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Sosyal bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Yeşilaydın, G. ve Bayın, G. (2015). Türkiye’de Örgütsel Sessizlik ile İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik Literatür İncelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 103-120.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişiler Arası Özyeterlilik Algıları ile Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlilik Algıları İle Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Onur Selahattin Kalın¹ & Serap Akbaba Dağ²

¹ MEB-Sınıf Öğretmeni, Orcid: 0009-0003-3310-7592

² Dr. Öğr. Üy., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Orcid: 0000-0003-2188-563X

Giriş

Günümüzde toplumsal değişimlerin hız kazanması, eğitim sistemlerinde de köklü dönüşümlere neden olmuştur. Bilgi ve teknoloji çağının etkisiyle bireylerden beklenen beceriler çeşitlenmiş; etkin karar verebilen, problem çözebilen ve bilgiyi anlamlandırarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi temel hedef haline gelmiştir (Soytürk, 2011; Duran ve ark., 2018). Bu doğrultuda eğitim kurumları, geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katıldığı, bilgiyi yapılandırarak öğrendiği modern yaklaşımlara yönelmiştir (Anagün ve ark., 2015; Günüş ve ark., 2013). Bu değişim sürecinde matematik eğitimi, bireysel ve toplumsal gelişimin temel taşı olarak daha da ön plana çıkmıştır (Tuncel ve Kuzu, 2019). Matematik, yalnızca bilimsel çalışmaların değil, günlük yaşamın da vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Norman ve Schmidt, 1992). Ancak matematik, doğası gereği soyut kavramlar içerdiğinden, özellikle ilkökul kademesinde öğrenmeyi somutlaştıracak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Umay, 1996; İşcan, 1967). Matematik öğretiminin erken yaşlardan itibaren somut deneyimlerle desteklenmesi, öğrencilerin kavramsal gelişimlerini artırmakta ve ilerleyen yıllarda soyut matematiksel kavramları daha kolay anlamalarına zemin hazırlamaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Matematiksel öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin keşfetme, sınıflandırma, ilişkilendirme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini desteklemek amacıyla yapılandırılmış uygulamalardır (Özgen, 2017; Bozkurt, 2012). Özellikle yapılandırmacı öğretim anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin matematik bilgilerini anlamlandırarak öğrenmeleri hedeflenmektedir (Dündar ve Soylu, 2012; Çenberci ve Özgen, 2021). Bu süreçte etkinliklerin öğrenci merkezli olması, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

İlkokul birinci kademede verilen matematik eğitimi, öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır (Metin, 1997; Güven, 2000). Bu dönemde gerçekleştirilen etkinliklerin niteliği, öğrencilerin matematikle ilgili algılarını, öz güvenlerini ve problem çözme becerilerini doğrudan etkilemektedir (Ocak ve Dönmez, 2010; Çobanoğlu, 2017). Başarılı bir matematik eğitimi deneyimi, öğrencinin ileriki öğrenme süreçlerine olumlu bir şekilde yansımakta, matematiğe karşı tutumunu güçlendirmektedir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Etkinlik temelli öğretim, yalnızca öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumunda olmadığı; aksine bilgiyi keşfederek, tartışarak ve yeniden yapılandırarak öğrenme sürecine etkin katıldığı bir yaklaşımı desteklemektedir (Avşar Tuncay, 2019; Clarke ve Roche, 2018). Bu noktada öğretmenlerin matematik etkinlikleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki rolleri belirleyici bir öneme sahiptir. Çünkü etkin bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin pedagojik bilgisi, öğrenci ihtiyaçlarını anlama becerisi ve sınıf içi uygulama

deneyimi kritik faktörler arasında yer almaktadır (Elçelik, 2023; Toptaş ve ark., 2022).

Nitel araştırmalar öğretmenlerin matematik etkinliklerine ilişkin deneyim ve algılarında, kişisel yeterlik duygusu, zaman yönetimi, materyal erişimi ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk gibi temaların öne çıktığını göstermektedir (Koç, 2019; Öztürk ve Öztürk, 2020; Avcı, 2022). Öğretmenlerin etkinliklere bakış açıları ve bu etkinlikleri nasıl uyguladıkları, yalnızca öğretim sürecinin niteliğini değil, aynı zamanda öğrencilerin matematikle ilgili tutumlarını da doğrudan etkilemektedir (Bozkurt ve Kuran, 2016; Süleymangil, 2013). Özellikle güncel eğitim programları, öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmesini, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu doğrultuda Uğurel ve ark. vurguladığı gibi (2010), matematik eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, öğrencinin matematiksel düşünme süreçlerini inşa edebilmesine olanak sağlayan bir ortam sunmalıdır. Etkinlikler, bu ortamın yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin matematik dersi öğrenme etkinliklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak hem de matematik eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik önemli veriler sunmakla (Su Özenir ve ark., 2018; Elçelik, 2023) öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin daha iyi anlaşılması açısından da önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin etkinlik tasarlarırken ve uygularken karşılaştıkları güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi sürecine de ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu görüşlerin öğretim sürecine nasıl yansıdığını anlamaktır. Araştırma, öğretmenlerin etkinlik kullanımına ilişkin algılarını, deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve etkinliklere yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel desen, belirli bir kültürü açıklamaya yönelik etnografik çalışmalar, kuram oluşturma odaklı araştırmalar ya da olgubilim gibi yaklaşımlardan farklı olarak, daha çok eğitim alanındaki uygulamaları anlamaya ve açıklamaya odaklanmaktadır (Merriam, 1998; Merriam, 2009) Bu bağlamda, araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek olup, belirli bir kuramsal yapı geliştirmek ya da kültürel çözümleme yapmak hedeflenmemiştir. Araştırma,

öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını ve uygulamalarını yorumlayarak anlamaya yönelik nitel bir çaba sunmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il genelinde görev yapmakta olan 27 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlense de çeşitlilik esas alınarak cinsiyet, görev yeri, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Katılımcıların %63'ü kadın, %37'si erkektir.
- Görev yerlerine göre dağılım: %59 il merkezi, %33 ilçe merkezi, %8 köy.
- Öğretim yaptıkları sınıf düzeyleri: 1. sınıf (%11), 2. sınıf (%29), 3. sınıf (%33), 4. sınıf (%27).
- Mesleki kıdem: %4 0–5 yıl, %11 6–10 yıl, %22 11–15 yıl, %37 16–20 yıl, %26 21 yıl ve üzeri.
- Eğitim durumu: %85 lisans, %11 yüksek lisans, %4 doktora mezunu.

Bu dağılım, öğretmenlerin matematik etkinliklerine ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını çeşitlilik içinde değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 7 sorudan oluşan açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin matematik dersi etkinliklerine yönelik bilgi, tutum ve deneyimlerini kapsamlı şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Sorular, alan yazın taraması ve uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiş; ön uygulama ve gerekli düzenlemelerle son hâline aşağıdaki gibi getirilmiştir.

1. Etkinlik kavramını matematik dersi düzleminde nasıl tanımlarsınız?
2. Matematik dersinde etkinliklere yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız etkinlikleri seçerken hangi kaynaklara başvuruyorsunuz?
3. Matematik dersinde yer verdiğiniz etkinlikleri seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Matematik dersinde kendi tasarladığınız etkinlikler var mı? Bir örnek verebilir misiniz?

5. Matematik dersinde etkinliklere yer vermek öğrenim sürecini nasıl etkilemektedir?
6. Matematik dersinde etkinlikleri uygulamada ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?
7. Matematik ders etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci başlamadan önce etik kurul izni alınmış, ardından Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yazılı izinler temin edilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 27'si ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin içeriği dijital ortamda kayıt altına alınmış ve daha sonra yazılı dökümler hazırlanarak analiz sürecine geçilmiştir.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir: İşlenmemiş verilerin dökümünün çıkarılması, verilerin analizden önce hazır hale getirilmesi, tüm verilerin tamamının okunması, verilerin kodlanarak ilişkili tema ve tanımların belirlenmesi, ortaya çıkan tema ve tanımların yorumlanması (Creswell, 2009). Kodlama işlemi iki uzman tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Uzmanlar arasındaki görüş ayrılıkları değerlendirilmiş ve yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik, Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri temel alınarak sağlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde uzman incelemesine başvurulmuş, ön uygulamalar yapılarak geçerlik artırılmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla katılımcı çeşitliliğine önem verilmiş ve elde edilen veriler ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Tutarlılık için veri toplama ve analiz süreçleri şeffaf biçimde izlenmiş, dış denetim sağlanmıştır. Doğrulanabilirlik ise ham verilerle sonuçlar arasındaki bağlantının uzmanlarca incelenmesiyle güvence altına alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinliklerine ve etkinlik kullanımına dair anlayışları, uygulama deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitime yönelik ihtiyaçları belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda

öğretmenlere toplam yedi soru sorulmuş ve her bir soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda her bir görüşme sorusu için ayrı ayrı sunulmuştur.

“Matematik dersi bağlamında etkinlik kavramını nasıl tanımlarsınız?”
Sorusuna Ait Bulgular

Bu soru öğretmenlerin matematik dersinde etkinlik kavramını nasıl algıladıklarını ve tanımladıklarını belirlemek amacıyla; etkinlik kavramına dair farklı bakış açılarının, öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlarının anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünüldüğü için sorulmuştur. 27 sınıf öğretmenine ait cevaplar 6 kategoride toplanmış olup, Tablo 1 de her bir kategoriye örnek olan öğretmen cevapları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 1: Etkinlik Tanımları

Kategori	f	Örnek cevap
Bilgiyi İçselleştirme ve Kullanma	5	"Etkinlik, çocuğun dışsal şekilde aldığı bilgileri içselleştirerek gündelik yaşamında kullanmasıdır." (Cevap 1), "Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata yansıtmasını kolaylaştıracak materyal." (Cevap 25)
Somutlaştırma ve Kalıcılık	7	"Çeşitli materyaller kullanarak dersi daha somut hale getirmek ve matematik dersini kalıcı kılmak." (Cevap 3), "Matematiksel kazanımların daha iyi kavranması ve somutlaştırılması için yapılan çalışmalardır." (Cevap 22)
Problem Çözme	1	"Öğrencilerin problem çözme sürecine katılarak veri toplama, gruplandırma, analiz etme ve sentezleme gibi faaliyetleri içerir." (Cevap 2), "
Pekiştirme ve Tekrar	5	"Konuyu pekiştirme amaçlı yapılan tekrar çalışmaları." (Cevap 9), "Matematikte anlatılan konuyla ilgili pekiştirme amaçlı yapılan pratik uygulamaları etkinlik olarak adlandırılır." (Cevap 21)
Eğlenceli ve etkili	3	"Eğlenceli, ilgi çekici faaliyetler" (Cevap 11), "Daha etkili öğrenme ve öğretme için gereklidir." (Cevap 12)
Aktif Katılım ve Etkileşim	6	"Aktif katılım" (Cevap 15), "Matematik ile ilgili bir konunun öğrencilerin tümünün anlayacağı bir yapıda

birden farklı düzeyde öğrencinin adım adım bireysel ya da grupta yapabileceği çalışmalar olarak ifade edebilirim.” (Cevap 19)

Tablo 1 incelendiğinde bulgular, etkinliklerin matematik dersinde öğrencilerin soyut kavramları anlamalarına, bilgiyi içselleştirmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine, aktif katılımlarını sağlamalarına, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmelerine ve günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Altı kategori altında toplanan cevaplar, sınıf öğretmenlerin matematik dersinde etkinliklerin önemini ve işlevini nasıl tanımladıklarını ortaya koymaktadır.

“Matematik Dersinde Etkinliklere Yer Veriyor Musunuz? Yer Veriyorsanız Etkinlikleri Seçerken Hangi Kaynaklara Başvuruyorsunuz?” Sorusuna Ait Bulgular

Bu sorunun cevapları, öğretmenlerin derslerinde etkinliklere ne ölçüde yer verdikleri ve etkinlikleri seçerken hangi kaynaklara başvurduklarını ve eğitim süreçlerinde hangi materyallerin veya yöntemlerin öne çıktığını anlamak için önemli bilgiler sağlayacağı düşüncesinden yola çıkılarak sorulmuş olup, cevaplar iki kısımda incelenmiştir. Birinci kısım öğretmenlerin derslerinde etkinliklere yer verip vermediği ikinci kısımda etkinliklere yer verirken hangi kaynaklardan yararlandıkları sorusunun analizi yapılmıştır. Birinci kısımda (cevap 1) etkinliklere kısmen yer verdiğini ifade etmiş olup, diğer 26 öğretmenin tümü derslerinde etkinliklere yer verdiğinden bahsetmiştir. “Etkinlikleri seçerken hangi kaynaklara başvuruyorsunuz?” sorusuna ait cevaplar 10 kategoride toplanmış olup, her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Etkinlik Hazırlamada Başvurulan Kaynaklar

Kategori	f*	Örnek cevap
İnternet ve Online Kaynaklar	9	“Yerli ve yabancı internet siteleri ile birlikte basılı kaynak kitaplar ve ders kitaplarından sınıf düzeyine uygun olacak şekilde yeniden tasarlıyorum.” (Cevap 19), “İnternet sitelerinde bulunan hazır kaynaklardan yararlanıyorum. (Eğitimhane vb. siteler)” (Cevap 2).
Basılı Kaynaklar	6	“Basılı kaynaklar ve web 2 araçları” (Cevap 24), “MEB kitapları, kaynak kitaplar, e-kitaplar” (Cevap 26)
Kendi Hazırladığı Materyaller	2	“Kendi hazırladığım etkinlik ve ders kitabı etkinlikleri”(Cevap 21), “Kendi hazırlamış olduğum materyaller, akıllı tahtadaki eğitim araçları, hazır materyaller vb.” (Cevap 8)
Sosyal Medya	2	“Sosyal medyadan yardım alıyorum” (Cevap 3), “Sosyal medyadaki sayfaları takip ediyorum.” (Cevap 4)
Akıllı Tahta ve Dijital Araçlar	4	
Meslektaşlar ve Eğitim alınan kişiler	4	"Eğitim aldığım hocalarımdan yardım alıyorum." (Cevap 3), "Zümreler ile fikir alışverişi." (Cevap 20)
MEB ve Diğer Resmi Kaynaklar	2	"MEB'in kaynaklarına ve meslektaşlarıma." (Cevap 18), "MEB kitapları." (Cevap 26)
Geri dönüşüm, yerel kaynaklar	2	“Okuldaki imkanlar, ilçedeki imkanlar, geri dönüşüm kaynakları” (Cevap 16) “Okulda ki Araç gereçlere bakarak yer veriyorum” (Cevap 17)
Gerçek hayat ve somut materyaller	2	“Gerçek yaşamdan materyalleri tercih ediyorum,günlük hayatta sıklıkla kullanılanları.” (Cevap 15), “Somut olarak materyal üzerinden işlem yapılabilecek kaynaklar ve akıllı tahta aracılığıyla kaynaklar seçiyorum.” (Cevap 25)
Spontan ve dramatizasyon	1	“Spontan şekilde dramatizasyonla vermeye gayret ediyorum” (Cevap 1)

*Çalışmaya katılan öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun internet ve online kaynaklardan ($f = 9$) etkinlik seçtiğini göstermektedir. Ayrıca, basılı kaynaklar ($f=6$) ve akıllı tahta ile dijital araçlar ($f = 4$) da sıklıkla tercih edilen kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin matematik derslerinde etkinlik kullanma ve kaynak seçme konusunda çeşitlilik gösterdiğini, ancak özellikle hazır dijital ve basılı kaynaklara ağırlık verdiklerini ortaya koymaktadır.

“Matematik Dersinde Yer Verdiğiniz Etkinlikleri Seçerken Nelere Dikkat Ediyorsunuz? “ Sorusuna Ait Bulgular

Matematik dersinde kullanılan etkinliklerin seçim kriterlerini anlamak, öğretim süreçlerinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla sorulan “Matematik dersinde yer verdiğiniz etkinlikleri seçerken nelere dikkat

ediyorsunuz?” sorusuna ait cevaplar 4 kategoride toplanmış olup, her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar aşağıda Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Etkinlik Seçimi

Kategori	f*	Örnek cevap
Öğrenci Seviyesi ve Uygunluk	14	“Öğrencilerimin yaşına, gelişimine, öğrenme durumlarına uygun olmasına dikkat ediyorum.” (Cevap 3), “Kazanıma ve öğrenci seviyesine uygunluğuna” (Cevap 8)
Eğlenceli ve İlgi Çekici Olması	5	“Eğlenceli olmasına, çocuğun sıkılmadan yapmasına dikkat ediyorum. Ayrıca kolaydan zora doğru ilerlemesi önemli.” (Cevap 6), “Konuyla ilgili olmasına, kafa karıştırmayan, sade ve bol görsellere yer veren etkinlikler” (Cevap 26)
Kullanışlılık ve İşlevsellik	5	“Kullanışlı ve ekonomik olmasına, basitten karmaşığa, kolaydan zora etkinlikler olmasına dikkat ederim.” (Cevap 2), “Ekonomik olmalı, az emekle çok şey öğretebilmelidir. (Cevap 27)”
Somutlaştırma ve Gerçek Yaşam Bağlantısı	4	“Öğrencilerin kazanımı somutlaştırarak öğrenmesini sağlayacak etkinliklere” (Cevap 24), “Kazanımlara uygun olması ve yaparak yaşayarak öğrenebileceğine dikkat ediyorum.” (Cevap 25)

Tablo 3 incelendiğinde matematik dersinde yer verilen etkinliklerin seçiminde öğretmenlerin öncelikleri çeşitlilik göstermektedir. Cevapların analizine göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=14) etkinliklerin öğrenci seviyesine ve uygunluğuna dikkat etmektedir. Eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler (f=5), kullanışlılık ve işlevsellik (f=5) ile somutlaştırma ve gerçek yaşam bağlantısı (f=4) diğer önemli kriterler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin etkinlik seçiminde öğrencilerin ilgisini çekmeye, öğrenme seviyelerine uygun materyaller kullanmaya ve öğrenilen bilgileri somutlaştırarak günlük hayata bağlamaya özen gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu süreçte ekonomik ve kullanışlı materyalleri tercih ederken, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getirmeye çalıştıkları görülmektedir.

“Matematik Dersinde Kendi Tasarladığınız Etkinlikler Var Mı? 1 Örnek Verebilir Misiniz?” Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kendi tasarladıkları etkinliklerin varlığını ve içeriğini anlamak amacıyla sorulan bu soruya verilen cevaplar iki kısımda analiz edilmiştir. Birinci kısım öğretmenlerin kendilerinin tasarladığı matematik etkinliklerinin olup olmadığı, ikinci kısım da kendi tasarladıkları etkinliklere verdikleri örneklerin analizi yapılmıştır. Birinci kısmın analizinden elde edilen bulgulara göre 13 öğretmen kendi tasarladıkları etkinliklerin olmadığını belirtmiş olup, 14 öğretmen farklı konu içeriklerinde tasarladıkları etkinliklerden bahsetmiştir.

Aşağıda kendi tasarladıkları etkinliklere örnek veren öğretmenlerin cevapları 4 kategoride; her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kendilerinin Tasarladığı Etkinlikler

Kategori	f*	Örnek cevap
Toplama ve çıkarma işlemleriyle ilgili etkinlikler	6	"Toplama işleminde yaptığım bir etkinlik var. Bu etkinlikte iki ayrı kutuya koyulan küçük toplar düşerek altta ayarladığım başka bir kutuya düşüyor. Bu şekilde öğrencilerim toplama işlemini çok daha kolay bir şekilde kavrayabiliyor." (Cevap 3), "Toplama ve çıkarma işlemleri ile ilgili sınıf içi oyun etkinliği." (Cevap 22)
Çarpma işlemi ile ilgili etkinlikler	4	"Var. Çarpma işlemi için Tombala." (Cevap 24), "Çarpma konusu ile ilgili; Farklı sonuçlar zeminde renkli kağıtlarda yer alır. Öğrenciler 3 kişi şeklinde katılırlar. İşlem sorulduğunda her işlemi hızlı şekilde ilerleyerek bitiren etkinliği tamamlar." (Cevap 13)
Geometri ile ilgili etkinlikler	4	"Geometrik şekilleri kendimiz çizip yapıyoruz." (Cevap 17), "Özgün olmasa da geometrik cisimler konusunda köşeyi anlatırken öğrencilerin daha evvelinde yapmış olduğu cisimleri parmaklarıyla bastırarak köşe kavramını öğretmeye gayret ediyorum." (Cevap 23)
Diğer Etkinlikler	5	"Ritmik sayma etkinliği panoda sürekli olarak asılıdır. Birkaç farklı renk eva, zimba ve yapıştırıcıyla bu etkinliği gerçekleştirdim." (Cevap 27), "Kesirlerde pasta yaparak dilimlemek. Pay ve payda kavramında büyük fayda sağladı." (Cevap 15)

* Çalışmaya katılan öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=13) kendi tasarladıkları etkinlikleri kullanmamaktadır. Kendi etkinliklerini tasarlayan öğretmenler (f=13) ise genellikle toplama ve çıkarma, çarpma işlemleri ve geometrik şekiller gibi konulara odaklanmaktadır. Bazı öğretmenler özgün ve yaratıcı etkinlikler tasarlamakla birlikte etkinlik tasarladığını belirten öğretmenlerden bazıları tasarladığı etkinliği ayrıntısı ile anlatmış olup diğerleri sadece tasarladığı etkinliğin hangi konu içeriği ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

“Matematik Dersinde Etkinliklere Yer Vermek Öğrenim Süreci Nasıl Etkilemektedir?” Sorusuna Ait Bulgular

Matematik derslerinde etkinliklerin kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini anlamak amacıyla sorulan bu soru; öğretmenlerin etkinliklerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini belirlemek, etkinlikler ile öğrenmenin öğrencilere nasıl faydalar sağladığını ve hangi alanlarda zorluklar yaşandığını tespit etmek için önemlidir. Aşağıda

etkinlik kullanımının öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgili öğretmen cevapları 5 kategoride; her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Etkinlik Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkileri ile İlgili Görüşler

Kategori	f*	Örnek cevap
Kalıcı Öğrenme Sağlama	11	“Süreci desteklediği için kalıcı öğrenme sağlıyor” (Cevap 9), “Ne kadar çok etkinlik o kadar kalıcı öğrenme” (Cevap 26).
Anlamli ve Etkili Öğrenme	5	“Anlamli öğrenme” (Cevap 10), “Öğrenilen bilginin transferini ilk gördüğümüz aşama olarak düşünüyorum. Ayrıca etkinlikler, öğrenilen bilgileri hayata transfer etmedeki ara basamak olarak görüyorum” (Cevap 23)
Eğlenceli ve Motive Edici Öğrenme	7	“Olumlu etkilemekte. Etkinlik olan kazanımlara çocukların daha motive olduğu gözlemlenmektedir” (Cevap 20), “Olumlu etkiler, kazanımın kavranmasını eğlenceli hale getirir” (Cevap 22)
Öğrenme sürecini hızlandırma	3	“Süreci hızlandırır, verimli hale getirir” (Cevap 21), “Daha planlı ve verimli bir ders süreci sağlamaktadır” (Cevap 25)
Etkinlik kullanımı ve zaman	3	“Aslında etkinliğin nasıl kullanıldığı daha önemlidir. Bireylere hazırlanmış bir etkinliğin tüm sınıfın hizmetine sunulması beklenemez. Aynı zamanda etkinliklerin ne zaman kullanıldığı ya da işe koşulduğu çok önemlidir. Örneğin, mevsimler konusunda nisan ayından itibaren etkinliğin asılı durması gerekir ve uzun süre orada kalması gerekir” (Cevap 27), “Etkinliklere yer vermek öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlar ama ders zamanını olumsuz etkilemektedir” (Cevap 2)

* Çalışmaya katılan öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Matematik derslerinde etkinlik kullanımının öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgili öğretmen cevaplarından elde edilen bulgulara göre matematik dersinde etkinliklerin kullanılmasının öğrenme sürecini olumlu etkilediğini, kalıcı ve anlamli öğrenmeyi artırdığını, öğrencilerin motivasyonunu sağladığını, süreci hızlandırıp verimli hale getirdiğini göstermektedir. Ancak, etkinliklerin nasıl ve ne zaman kullanıldığı konusunun da önemli olduğu ve ders zamanını olumsuz etkileyebileceği de belirtilmiştir.

“Matematik Dersinde Etkinlikleri Uygulamada Ne Gibi Zorluklar Yaşıyorsunuz?” Sorusuna Ait Bulgular

Matematik dersinde etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, etkinliklerin etkinliğini ve verimliliğini etkileyebilir. Bu

nedenle, öğretmenlerin matematik dersinde etkinlikleri uygularken yaşadıkları zorlukları anlamak, bu sorunlara çözüm üretmek ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinliklerini uygulamada yaşadıkları zorluklara yönelik cevapları için 6 kategori belirlenmiş olup; her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Matematik Dersinde Etkinlik Tasarımı ve Uygulanmasında Yaşanan Zorluklar

Kategori	f*	Örnek cevap
Zaman yönetimi	10	“Ders süresinin kısa olması ve drama sürecinde öğrencilerin yönergeleri uygulayamaması” (Cevap1), “Bazı konulara az zaman ayrılması dolayısıyla az sayıda etkinlik yapma zorluğu yaşıyorum. Onun dışında zorluk seviyesi yükseldikçe öğrencilere birebir destek açısından yine zaman yetersizliği sorunu oluyor” (Cevap 21)
Öğrenci hazır bulunuşluk	7	“Sınıf düzeyindeki farklılıklar etkinlikleri uygulamadaki en büyük zorluk” (Cevap 9), “Öğrencinin dikkatini çekmek önemli öğrenci ne kadar hazır olursa etkinlikte faydalı olur” (Cevap 26)
Sınıf mevcudu ve ortamı	4	“Sınıf mevcudunun fazla olduğu yerlerde ekstra zorluk yaşanabilir, zorluk yaşamıyorum.” (Cevap 8), “Sınıfın durumu ve alan küçüklüğü. Ön bilgilerin yetersizliğinden kaynaklı organizasyon problemleri” (Cevap 23)
Materyal ve kaynak yetersizliği	7	“Bazı konularda etkinlikleri somutlaştıramadığımız için öğrenme süreçlerinde aksamalar ve gecikmelere neden olabiliyor.” (Cevap 25), “Bazen materyal sıkıntısı olabiliyor.” (cevap 22)

* Çalışmaya katılan öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin matematik dersinde etkinlik tasarlarırken karşılaştıkları başlıca zorlukları ortaya koymaktadır. Zaman ve süre yönetimi, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlardan biridir. Öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk seviyeleri ve ilgi eksiklikleri, etkinliklerin gerçekleşmesini olumsuz etkileyen diğer önemli faktörlerdir. Ayrıca, sınıf mevcudunun fazlalığı ve sınıf ortamının yetersizliği de etkinlik uygulamalarında karşılaşılan zorluklardandır. Materyal ve kaynak yetersizliği, disiplin sorunları ve etkinliklerin organizasyonunda yaşanan problemler de öğretmenlerin dikkat çektiği diğer önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Öte yandan, bazı öğretmenler

etkinliklerin dersleri kolaylaştırdığını belirtmiş; herhangi bir zorluk yaşamadıklarını da belirten öğretmen sayısı dikkat çekicidir. Ayrıca 2 öğretmen bu soruya cevap vermediği için 25 cevap üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

“Matematik Ders Etkinlikleri İle İlgili Herhangi Bir Eğitime İhtiyaç Duyuyor Musunuz? “ Sorusuna Ait Bulgular

Matematik dersinde etkinliklerin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda ek bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıklarının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda, "Matematik ders etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların analizine ait bulgular için 2 kategori belirlenmiş olup; her bir kategori için örnek cevap ve frekanslar 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Etkinlik Tasarımıyla İlgili Eğitim İhtiyacı

Kategori	f*	Örnek cevap
Eğitime ihtiyacı duymayanlar	10	“Hayır duymuyorum.” (Cevap1), “Hayır duymuyorum. Yine de farklı etkinlikler bulmak için araştırma yapma ihtiyacı hissediyorum.” (Cevap 19)
Eğitime İhtiyaç duyanlar	16	“Her şeyi bilmemiz mümkün değil. İlla ki eksiklerimiz, öğrenmemiz gereken şeyler var. Öğrenmenin yaşı olmadığını düşünüyorum. O yüzden böyle bir eğitim olursa katılmak isterim” (Cevap 3), “Daha aktif etkinlik düzenlemek için eğitim alınabilir” (Cevap 12), “Web 2 araçları vb. Eğitimler olursa iyi olur.” (Cevap 14)
Eğitime kısmen ihtiyacı duyanlar	4	“Duymuyorum ama varsa da bilmediğim bir şey öğrenmeye açığım” (Cevap 26), “Kısmen”(Cevap 5)

* Çalışmaya katılan öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tabloya göre öğretmenlerin bir kısmının matematik ders etkinlikleri konusunda ek bir eğitime ihtiyaç duymadıkları, ancak bazılarının yeni etkinlikler öğrenmek ve kendilerini geliştirmek için eğitime açık oldukları görülmektedir. Öte yandan, bazı öğretmenler ise çeşitli nedenlerle (yaratıcılığı desteklemek, web araçlarını öğrenmek, ufku genişletmek vb.) bu tür eğitimlerin faydalı olacağını ve ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik kullanımına ilişkin anlayışları, uygulama deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitime yönelik ihtiyaçları nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkinlik kavramını öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı hale getiren, öğrenciyi aktif kılan, bilgiyi somutlaştıran ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilen bir yapı olarak tanımladıklarını ortaya

koymuştur. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Nitekim Dünder ve Soylu (2012) ile Çenberci ve Özgen (2021) gibi araştırmalar da etkinliklerin öğrenciyi merkeze alan ve bilgiyi deneyimle yapılandırmaya dayalı bu yaklaşımın temel bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin etkinlik kullanımında yoğunlukla internet kaynakları, basılı materyaller, dijital araçlar ve sosyal medya içeriklerine başvurdıklarını göstermiştir. Bununla birlikte kendi özgün etkinliklerini geliştiren öğretmen sayısı sınırlıdır. Bu durum, Bozkurt ve Kuran (2016) ile benzer biçimde öğretmenlerin bireysel etkinlik tasarlama konusunda yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları Uğurel vd (2010) öğretmenlerin etkinlik tasarımı sürecine ilişkin yürüttüğü çalışmalarla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Uğurel vd. (2010) nin araştırmasında öğretmenlerin etkinlik tasarlarken öğrencilerin seviyesine ve ilgi düzeyine dikkat ettikleri, ancak zaman ve içerik bütünlüğü oluşturma konusunda zorlandıkları belirtilmiştir. Aynı şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenci uygunluğunu merkeze alarak etkinlik seçtikleri, fakat zaman yönetimi ve materyal eksikliği gibi yapısal sorunlarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Etkinlik seçiminde öğretmenlerin öncelik verdiği kriterler arasında öğrenci seviyesine uygunluk, eğlencelilik, işlevsellik ve somutlaştırma yer almaktadır. Bu sonuçlar, Elçelik (2023) ve Toptaş vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarla da tutarlıdır. Öğretmenlerin bir kısmı etkinliklerin ders süresini verimli hale getirdiğini, kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Diğer taraftan zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, fiziksel ortam eksiklikleri, materyal kısıtlılıkları ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı gibi faktörler de etkinlik uygulamalarını güçleştirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı uygulama zorlukları, Öcal (2012), Koç (2019) ve Açıl (2011) gibi çalışmalarda da benzer şekilde dile getirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının kendi etkinliklerini geliştirmediği, diğer yarısının ise genellikle temel işlemler, geometri ve ritmik sayma gibi konular için sınıf içi materyaller geliştirdiği görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin çoğunun etkinlik tasarlama sürecine dair yeterince pedagojik donanımına sahip olmadıkları veya bu süreci sistematik olarak değerlendirmedikleri söylenebilir. Öztürk ve Öztürk (2020) ile Avcı'nın (2022) araştırmalarında da benzer şekilde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin nitelikli etkinlik üretimi ve uygulaması sürecinde güçlük yaşadıkları, lisans eğitimlerinin bu konuda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun matematik ders etkinliklerine yönelik bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleridir. Bu ihtiyaç, hem yaratıcı etkinlik tasarımı yapabilmek hem de dijital öğretim materyallerini daha etkili kullanabilmek adına dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ise kendilerini yeterli hissetmekle birlikte yeni bilgileri öğrenmeye açık olduklarını

ve varsa böyle bir eğitim programına katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının kapsamını ve niteliğini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde etkinlik kullanımına dair olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve bireysel engellerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin daha nitelikli etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri sınıf ortamına etkili şekilde entegre edebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programları güncellenmeli; öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını ya da yapay zeka uygulamalarını etkin kullanabilmeleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirebilmeleri ve materyal üretme konusunda donanımlarını artırmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerin sistematik biçimde ele alınması, öğretim ortamlarının fiziksel ve dijital açıdan iyileştirilmesi de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sahadaki uygulamalarıyla paralel bir şekilde, onların deneyimlerine dayalı politika önerilerinin geliştirilmesi, bu tür araştırmaların eğitime katkısını daha işlevsel hale getirecektir.

Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N., & Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı?. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 127-148.
- Avcı, Z. (2022). *Matematiksel etkinliklerin tasarım ve adaptasyon boyutlarına dair akademisyen ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Avşar Tuncay, A. (2019). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kavramları öğrenme düzeylerine etkisi (The effect of activity-based teaching approach on students' learning mathematical concepts). *Turkish Journal of Primary Education*. 4(1), 1-14.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Bozkurt, A., & Kuran K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Çekici E., & Yıldırım, H (2011) Matematik eğitimi üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* 31(2), 175-196.
- Çenberci, S., & Özgen, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* , 12 (1) , 70-95
- Clarke, D., & Roche, A. (2018). Using contextualized tasks to engage students in meaningful and worthwhile mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 95-108.
- Creswell, J. W. (2009) Mapping the field of mixed methods researc. *Journal Of Mixed MethodsResearch*. 3, 95-108.
- Çobanoğlu, M. (2017). *İlkokul matematik derslerinde bilmece kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dündar, S., & Soylu, Y. (2012). İlköğretim matematik programında yer alan etkinliklerin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1),161-176.

- Elçelik, Y. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- İşcan, K. (1967). *Ansiklopedik matematik sözlüğü* (1. Basım). İstanbul: İskender Matbaası.
- Koç, M. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin etkinliği hazırlama ve uygulama önerisinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(1), 69-84.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry* (First Edition). Beverly Hills, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (First Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education* (4 th ed.). San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB.
- Metin, N. (1997). *Okulöncesi dönemde çocuk ve matematik* (1. Basım). Ulusal ev ekonomisi kongresi kitapçığı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic medicine*, 67(9), 557-65.
- Ocak, G., & Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-82.
- Öcal, A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1437-1464.

- Öztürk, B., & Öztürk, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2009-2018.
- Soytürk, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Su Özenir, Ö., Avcı, E. ve Çoşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 155-165.
- Süleymangil, M. (2013). *Sınıf içi etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın
- Toptaş, V., Usluoğlu, B. ve Toptaş, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterlilikleri ile matematiksel merakları arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 280-292.
- Tuncel, T., & Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2) , 163-179 .
- Uğurel, I., Bukova Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Umay, A. (1996). Matematik öğretimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134, 2010
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yapay Zeka Destekli Kodlama Eğitiminde Ortaya Çıkan Pedagojik Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Mehmet Can Şahin¹

¹ Dr. Çukurova Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3687-600X

1.Giriş

Kodlama eğitimi günümüzde dijital okuryazarlığın ve bilişimsel düşünmenin temel bir parçası haline gelmiştir. Ancak programlama öğrenimi, öğrenciler için uzun süredir güçlüklerle dolu bir alan olarak bilinmektedir. Son yıllarda yapay zekâ (YZ) destekli araçların eğitim alanına dahil olması, kodlama öğretim ve öğrenim süreçlerinde önemli değişimleri gündeme getirmiştir. Özellikle büyük dil modellerine dayalı sohbet robotları ve akıllı kod tamamlama araçları, öğrencilere günün her anında kişiselleştirilmiş yardım sunarak programlama eğitiminde devrim olarak nitelendirilebilecek fırsatlar sunmaktadır (Allam ve ark., 2023; Hwang ve ark., 2020; Deng ve ark., 2024; Mustafa ve ark., 2024). YZ destekli sistemler, öğrenci hatalarını anında tespit etme, özelleştirilmiş dönüt ve ipuçları sağlama, öğrencilerin hızına ve düzeyine uyum sağlama gibi olanaklar sunarak geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha etkileşimli ve uyarlanabilir öğrenme durumları sağlayabilmektedir. (Bernacki ve ark., 2021; Deng ve ark., 2024; Essel ve ark., 2022; Labadze ve ark., 2023; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Wollny ve ark., 2021). Bu bakış açısıyla yapay zekâ, kodlama eğitiminde öğrenci başarısını artırma ve öğrenme sürecini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir.

Her gelişmenin ve icadın olduğu gibi bu yapay zekanın da bazı yan etkileri vardır. YZ araçlarının eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte, beraberinde önemli bazı pedagojik zorluklar ve endişeler de ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, ChatGPT ve benzeri üretken yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin ödev ve sınav performanslarını yapay şekilde yükseltebileceği, kopya çekme ve intihal vakalarını artırabileceği ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine zarar verebileceği konusunda kaygılar dile getirmektedir (Cotton ve ark., 2024; Güner & Er 2025; Humble ve ark., 2023; Susnjak & McIntosh, 2024). Nitekim yakın tarihli çalışmalar, öğrencilerin YZ tarafından üretilen hatalı yanıtları sorgulamadan kullanma eğilimi gösterdiğini ve bu durumun öğrenme kaybına yol açtığını ortaya koymuştur (Akçapınar & Sidan, 2024; Güner & Er 2025; Prather ve ark., 2023). Ayrıca, yapay zekânın sağladığı “24 saat ulaşılabilir yapay öğretmen” imkânı, öğrencilerin gerçek öğretmen ve akranlarıyla etkileşimini azaltarak izolasyona yol açabileceği şeklinde eleştirilmiştir (Vahid, 2024; Smolansky ve ark., 2023; Al-Abdullatif ve ark., 2024; Aljemely, 2024). Bu ikilem, YZ destekli kodlama eğitiminin hem büyük fırsatlar hem de ciddi zorluklar içerdiğini göstermektedir.

Bu bölümde, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminde ortaya çıkan başlıca pedagojik zorluklar ve bunlara yönelik çözüm stratejileri ele alınmaktadır. İlk olarak Teorik Çerçeve bölümünde, konuya ışık tutan kuramsal yaklaşımlar ve modeller tartışılacak; YZ ile desteklenmiş öğrenme ortamlarının temelinde yatan öğrenme kuramları ve insan-YZ etkileşimine dair kavramsal çerçeve açıklanacaktır. Ardından Literatür Taraması bölümünde, güncel araştırmaların

bulgularına dayanarak YZ destekli kodlama öğretiminde karşılaşılan sorunlar beş ana tema altında analiz edilecektir: (1) Müfredat ve içerik uyumu zorlukları, (2) Ölçme-değerlendirme sorunları, (3) Etkileşim, iletişim ve işbirliği ile ilgili problemler, (4) Arayüz ve kullanılabilirlik eksikleri, (5) Bilişsel ve psikolojik güçlükler (dikkat, bilişsel yük, motivasyon, katılım, tutum). Her bir alt başlıkta sorunlar ve literatürde önerilen pedagojik çözüm stratejileri çok sayıda akademik çalışmanın bulgularıyla desteklenerek sunulacaktır. Gelecek Yönelimler bölümünde, yapay zekânın eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişimi dikkate alınarak gelecekteki araştırma alanları, metodolojik yaklaşımlar ve politika önerileri tartışılacaktır. Son olarak Sonuç kısmında temel çıkarımlar özetlenip konunun önemi ve alanyazına katkısı vurgulanacaktır. Bu bütünsel bakış açısıyla, YZ destekli kodlama eğitiminin getirdiği yeniliklerin eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterecek şekilde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Teorik Çerçeve

Yapay zekânın eğitimde kullanımı, etkileşimli öğrenme ortamları tasarlama çabasının bir ürünü olarak uzun yıllardır araştırmacıların gündemindedir. Yapay Zekâ ile Zenginleştirilmiş Eğitim (AIED) alanı, başta büyük dil modelleri ve makine öğrenmesi olmak üzere; bir çok yapay zekâ tekniklerinin bireyselleştirilmiş eğitim deneyimleri yaratmak üzere uygulandığı disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Son beş yılda AIED kullanımının eğitim ortamlarını önemli ölçüde dönüştürdüğü; öğrenme, biliş ve bilgi paylaşımı süreçlerinde köklü değişimler yarattığı belirtilmektedir (Allam ve ark., 2023; Hwang ve ark., 2020; Mustafa ve ark., 2024). Bu tür uygulamaların hızla artmasıyla birlikte eğitim araştırmacıları, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları, teknoloji tasarımı ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli kuramsal modeller geliştirmiştir. Bu bağlamda, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK) modeli yapay zekâ destekli araçların derslere entegrasyonunda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi bileşenlerini vurgulamış ve bu model YZ araçlarının sınıf içi kullanımına da uyarlanmıştır (Al-Abdullatif ve ark., 2024; Aljemely, 2024). Benzer şekilde, Birleşik Teknoloji Kabul Modeli (UTAUT) gibi teknoloji kabul kuramları, öğretmen ve öğrencilerin YZ tabanlı sistemleri kabulünü etkileyen algıları (fayda, kullanım kolaylığı, güven vb.) açıklamaktadır (Smolansky ve ark., 2023; Al-Abdullatif ve ark., 2024; Aljemely, 2024;).

YZ destekli eğitim ortamlarının tasarımında en sık başvuru alan kuramsal temellerden biri bireyselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme yaklaşımıdır. Bloom'un 2 sigma probleminde öne sürdüğü bire bir özel dersin öğrenme çıktılarındaki üstün etkisini dijital ortamda yakalama hedefi, yapay zekâ destekli Akıllı Öğretim Sistemleri (Intelligent Tutoring Systems, ITS) ile kısmen gerçeğe dönüşmüştür. ITS'ler, öğrenci yanıtlarını gerçek zamanlı analiz ederek bilgi düzeyini modelleyen ve anında geri bildirim sağlayan sistemler olarak tanımlanır

(Wollny ve ark., 2021). Programlama eğitimine yönelik ITS örnekleri, öğrenci kodunu otomatik olarak değerlendiren, hataları teşhis eden ve ipuçları veren mekanizmaları içerir. Örneğin, Python-bot gibi sohbet botları, temel programlama kavramlarını öğretmek üzere öğrencilerle doğal dilde etkileşime girerek ek açıklamalar sunmakta ve öğrencilerin sık yaptıkları hataları tespit ederek uygun düzeltmeler önermektedir (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021). Kapsamlı bir derleme çalışması, eğitim amaçlı sohbet botlarının öğrencilerin ders çalışmasına yardımcı olma, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sağlama ve motivasyonu artırma noktasında üç ana fayda sağladığını ortaya koymuştur (Labadze ve ark., 2023). Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğrenme konusunda yapılan bir sistematik inceleme, öğrenme deneyiminde kimin için ve hangi amaçla uyarlama yapıldığının öğrenme başarımı üzerinde kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır (Bernacki ve ark., 2021). Bu kuramsal çerçeveler, yapay zekânın programlama eğitiminde öğrenen merkezli ve ihtiyaca duyarlı içerik sunarak her öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde ilerlemesini destekleyebileceğini açıklarlar (Bernacki ve ark., 2021; Deng ve ark., 2024; Essel ve ark., 2022; Labadze ve ark., 2023; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Wollny ve ark., 2021).

YZ destekli kodlama eğitiminin temellerini anlamak için bilişsel öğrenme kuramları ve yapılandırmacı yaklaşımlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Programlama öğrenimi, yaparak ve (learning-by-doing) ve problem çözme yoluyla gerçekleşen etkin bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel yükü ve dikkat düzeyleri kritik rol oynar. Yapay zekâ araçlarının uygun tasarlanması durumunda öğrencilerin bilişsel yükünü dengeleyerek öğrenmeyi kolaylaştırabileceği, ancak aşırı yönlendirme veya karmaşık arayüzlerin ise bilişsel yükü artırıp öğrenmeyi zorlaştırabileceği literatürde tartışılmaktadır (Prather ve ark., 2023; Pankiewicz & Baker, 2023; Jho, 2024; Deng ve ark., 2024). Cognitive Load Theory (CLT) perspektifinden bakıldığında, YZ temelli bir programlama destek sistemi öğrencinin üst bilişsel süreçlerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır: Örneğin, karmaşık bir programlama görevi adım adım alt görevlere bölünerek sunulabilir veya YZ aracılığıyla kod hakkında açıklamalar verilerek öğrencinin zihinsel yükü azaltılabilir (Wu ve ark., 2025; Prather ve ark., 2023; Pankiewicz & Baker, 2023; Jho, 2024; Deng ve ark., 2024). Nitekim bir çalışma, YZ destekli ipuçları alan öğrencilerin daha az deneme-yanılma yaparak görevleri daha hızlı tamamladığını, ancak bu destek aniden kaldırıldığında başlangıçta zorluk yaşadıklarını göstermiştir (Pankiewicz & Baker, 2023). Bu durum, yapay zekânın aşırı rehberlik sunarak öğrencilerin kendi başlarına problem çözme pratiklerini azaltmaması gerektiğini işaret etmektedir.

İnsan-YZ etkileşimi ve öğrenen denetimi konusu da teorik çerçevenin önemli bir parçasıdır. YZ destekli sistemlerin tasarımında, öğrenen kontrolü ile sistem

tarafından yönlendirme arasındaki dengenin nasıl kurulması gerektiği temel bir araştırma problemidir. Wu ve arkadaşları (2025) Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının tasarlanması sürecinde insan ögesinin döngüde tutulmasını (human-in-the-loop) önermektedir. Böylece öğrencinin sistem üzerindeki kontrolünü korumasının öğrenme motivasyonu ve bilişsel yük açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan katılımcı tasarım çalışmalarında, öğrenciler teşvik edici ve görsel destekler içeren, aşırı doğrudan cevap vermeyen bir YZ desteğini tercih ederken; öğretmenler öğrencinin kendi düşünme sürecini teşvik eden, yapılandırılmış ve takip edilebilir ipuçları sunan sistemleri gerekli görmüşlerdir. Her iki grup da karşılıklı kontrol adı verilen, öğrenci ve sistemin etkileşimde ortak söz sahibi olduğu hibrit bir yaklaşımın en faydalı model olacağı konusunda hemfikirdir (Wu ve ark., 2025). Bu bulgular, yapay zekâ tasarımında kullanıcı deneyimi ve pedagojik amaçların birlikte gözetilmesi gerektiğini ortaya koyar. Arayüz kullanılabilirliği ve açıklanabilirlik kavramları burada önem kazanmaktadır: Öğrencinin YZ'den aldığı yardımı ve bunun gerekçelerini anlayabilmesi, gerektiğinde YZ önerilerini reddedip kendi çözümünü üretebilmesi sağlanmalıdır (Al-Abdullatif ve ark., 2024; Ali ve ark., 2024; Prather ve ark., 2023; Wu ve ark., 2025).

Motivasyon ve tutum boyutunda ise öz-yönetimli öğrenme ve öğrenci öz-yeterliği kuramları öne çıkar. Programlama öğrenirken öğrencilerin sıklıkla hata yapması ve başarısızlık yaşaması normaldir; bu durumda motivasyonun sürdürülmesi, öğrencinin pes etmemesi için kritik bir etkidir. Yapay zekâ desteği, anında geri bildirim ve çözüme yönelik ipuçları vererek öğrencinin sıkıştığı noktalarda ilerlemesine yardımcı olabilir ve böylece içsel motivasyonu artırabilir (Deng ve ark., 2024; Essel ve ark., 2022). Örneğin bir meta-analiz, ChatGPT benzeri YZ araçlarının genel olarak öğrencilerin akademik performansını iyileştirmenin yanı sıra duyuşsal-motivasyonel durumlarını da olumlu etkilediğini, zihinsel eforlarını azalttığını rapor etmektedir (Deng ve ark., 2024). İlginç bir şekilde, YZ'nin fazlaca kolaylaştırıcı olması öğrencilerin mücadele etme ve problem çözme azmini olumsuz etkileyebilir; öğrenenlerin başarıma arzusu yerine YZ'ye aşırı güven geliştirmesi büyük bir risk olarak ortaya çıkmıştır (Akçapınar & Sidan, 2024; Prather ve ark., 2023). Öz yönetimlilik kuramı (Self determinasyon) açısından bakıldığında, öğrencilerin yeterli duygusunu zedelemekten onlara destek sunmak, özerklik ve yeterli ihtiyaçlarını dengede tutmak önemlidir. Bu dengeyi sağlamak için, YZ araçlarının öğrencilere kendi çözümlerini oluşturma alanı bırakması, yanlış yönlendirmeleri en aza indirecek şekilde güvenilir ancak her zaman mutlak karar verici bir otorite olmayan bir rehber olarak konumlanması önerilmektedir (Wu ve ark., 2025). Kısacası teorik çerçevede, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminin kişiselleştirme, bilişsel yük yönetimi, insan-YZ kontrol dengesi ve öğrenci motivasyonu boyutlarında sağlam bir kuramsal temele dayanması gerektiği

anlaşılmaktadır. Bu temeller, bir sonraki bölümde ele alınacak olan pratik zorluk ve çözüm önerilerinin anlaşılması için mantıksal bir zemin hazırlamaktadır.

3.Literatür Taraması

3.1 Müfredat ve İçerik Zorlukları

YZ destekli kodlama eğitiminin yaygınlaşması, mevcut müfredat ve içerik yapılarının yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Geleneksel programlama müfredatları, belirli bir dilin sözdizimi ve temel algoritmik düşünceyi öğretmeye odaklanırken; yapay zekânın sağladığı otomatik kod tamamlama ve hata düzeltme özellikleri, artık öğretilecek becerilerin değişmesi ve önceliklendirilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Eğitimciler, öğrencilerin artık temel sözdizimi hatalarını YZ desteğiyle kolayca aşabildiğini, ancak bu durumun altında yatan kavramları anlama ve mantık yürütme becerilerini gereksizleştirerek azaltabileceğini belirtmektedir (Becker ve ark., 2023). Nitekim Becker ve arkadaşları (2023), serbestçe erişilebilen kod üreten YZ araçlarının ortaya çıkmasının, giriş seviyesindeki programlama derslerinin hedef ve içeriklerinde acil ve köklü değişiklikleri gerektirdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, müfredat uyumu en önemli zorluklardan biri olarak karşımıza çıkar: Öğrencilere, YZ araçlarından bağımsız olarak algoritmik düşünceyi, problem çözme stratejilerini ve kod okuryazarlığını kazandıracak içerikler nasıl tasarlanmalıdır? Birçok çalışma, müfredatın yapay zekâ ile entegre edilecek şekilde güncellenmesi gerektiğinden bahsetmektedir (Becker ve ark., 2023; Hwang ve ark., 2020). Örneğin, geleneksel “hata ayıklama” konuları, YZ araçlarının da kullanıldığı hata ayıklama stratejileri olarak yeniden ele alınmakta, öğrencilere bir YZ aracının önerdiği çözümü eleştirel şekilde analiz etme ve doğrulama becerisi kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Humble & Mozellus, 2022). Müfredat düzeyinde bir diğer tartışma, yapay zekâ okuryazarlığı ve etik konularının da kodlama eğitime entegre edilmesidir. Öğrencilerin YZ araçlarını sorumlu ve etik biçimde kullanabilmeleri, bu araçların çalışma mantığını ve sınırlılıklarını kavrayabilmeleri için ilgili kavramların müfredatta yer alması önerilmektedir (Cotton ve ark., 2024). Örneğin, bir ders kapsamında öğrencilere bir YZ kod tamamlama aracının nasıl çalıştığı basitçe anlatılıp, “YZ’nin verdiği öneriler her zaman doğru mudur?” sorusu tartışmaya açılarak eleştirel bir farkındalık kazandırılabilir.

İçerik boyutundaki zorluklar ise çoğunlukla öğrenme materyallerinin güncelliği ve uygunluğu ile ilgilidir. Yapay zekâ destekli sistemler kullanıldığında, geleneksel ders kitapları veya statik alıştırma yerine dinamik ve uyarlanabilir içerik gerekebilmektedir. Örneğin, öğrencilerin seviyelerine göre farklılaşan otomatik alıştırma, YZ tarafından gerçek zamanlı üretilip sunulabilir. Bu, bir fırsat olmakla birlikte, içerik geliştirme yükünü artıran bir zorluktur. Öğretmenlerin tek başına tüm bu dinamik içerikleri oluşturmaları pratik

olmadığından, içerik üretiminde de YZ'den yararlanma yoluna gidilmektedir. Literatürde, YZ'nin desteklediği içerik geliştirmeye yönelik katılımcı tasarım çalışmalarına rastlanmaktadır. Örneğin Wu ve ark. (2025), öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte tasarım oturumları düzenleyerek bir YZ destekli programlama öğrenme aracının hangi tür yardım özelliklerine ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan tasarım rehberi, içeriğin öğrenci ilerlemesine göre uyarlanması ve kültürel olarak ilgili örnekler kullanılması gibi stratejileri içermektedir. Bir diğer içerik sorunu, YZ araçlarının kapsamı dışında kalan derin kavramların öğretilmesi meselesidir (Allam ve ark., 2023; Becker ve ark., 2023). Örneğin, kodlama öğretiminde mantıksal düşünme ve algoritma geliştirme becerileri doğrudan bir YZ aracıyla kazanılamayabilir; hatta YZ araçları öğrencinin yerine kod üretebildiği için bu becerilerin edinimini zayıflatabilir. Bu sorunu gidermek için literatürde önerilen çözüm, YZ araçlarını müfredatta bir araç olarak değil, bir konu olarak da ele almak şeklindedir. Yani öğrencilere belirli noktalarda YZ desteği vermek yerine, onlara “YZ'nin ürettiği kodu inceleme ve iyileştirme” gibi görevler vererek “YZ ile birlikte çalışma becerisi” kazandırmak önerilir. Bu sayede içerik, yalnızca programlama dilinin öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp, “YZ ile işbirliği içinde problem çözme” gibi güncel bir yetkinliği de kapsar hale gelecektir. Müfredat ve içerik alanındaki bu stratejiler, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminin mevcut öğrenme hedefleriyle çelişmeden, aksine onları genişletecek biçimde yapılandırılmasını amaçlamaktadır (Allam ve ark., 2023; Becker ve ark., 2023; Hwang ve ark., 2020; Vahid, 2024).

3.2 Ölçme-Değerlendirme Sorunları

YZ destekli öğrenme ortamlarının belki de en çok tartışma yarattığı alan ölçme ve değerlendirmedir. Öğrencilerin programlama ödevlerini veya sınavlarını yapay zekâdan yardım alarak tamamlaması, akademik dürüstlük ve ölçme araçlarının geçerliliği konularında yeni sorunlar doğurmuştur. Özellikle ChatGPT'nin herkesin erişimine açılmasıyla, programlama derslerinde intihal tespit sistemlerinin dahi yakalayamadığı boyutta “gizli kopya” vakalarının meydana geldiği rapor edilmiştir (Cotton ve ark., 2024; Humble ve ark., 2023). Cotton ve ark. (2024), ChatGPT çağında akademik dürüstlüğü sağlamak için üniversitelerin ölçme ve değerlendirme ile intihal tespiti hakkındaki kurumsal politikalarını ve yönetmeliklerini güncellemesi gerektiğini, aksi halde değerlendirmelerin güvenilirliğinin zedeleneyeceğini vurgulamaktadır. Nitekim yapılan anket çalışmalarında öğrencilerin önemli bir bölümünün (%40-50 düzeyinde) ödev ve sınavlarda YZ araçlarını kullandığını itiraf ettiği belirtilmiştir (Susnjak & McIntosh, 2024). Bu durum, değerlendirme yöntemlerini yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Ölçme-değerlendirme sorunları denildiğinde akla gelen diğer bir sorun da, YZ kullanarak verilen ödevlerin, öğrencinin bireysel öğrenmesini ne kadar yansıttığının belirsizleşmesidir. Eğer bir öğrenci programlama ödevini YZ desteğiyle kusursuz teslim ediyorsa, bu öğrencinin gerçek öğrenme düzeyini nasıl anlayacağız? Ek olarak da, öğrenci sorunlarını YZ ile çözdüğü için belki de o ödevden öğrenmesi gereken kazanımları tam olarak elde edememiş olacak. Chen ve ark. (2024) tam da bu noktayı gündeme getirmiştir. Ve ChatGPT'nin kullanılabilir hale gelmesinden sonra giriş düzeyi bir programlama dersinde, ödevlerde YZ ile intihal yapan öğrencilerin final sınavında anlamlı ölçüde daha düşük notlar aldığını göstermiştir. Bu bulgu, ChatGPT ile “kolay yoldan” çözüm bulan öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadığını, intihal ve kopya çekmenin olumsuz öğrenme etkilerinin YZ çağında da aynen sürdüğünü ortaya koymaktadır (Güner & Er 2025). Dolayısıyla, değerlendirme süreçlerinde YZ etkisini dengelemek için kanıta dayalı yöntemlere ihtiyaç vardır.

Literatürde, YZ ile öğrenme konularında, ölçme değerlendirme için birkaç çözüm stratejisi önerilmektedir. Bunlardan ilki, değerlendirme görevlerinin tasarımını değiştirmektir. Geleneksel ev ödevi veya proje yerine, öğrencilerin düşünme süreçlerini ortaya koymalarını zorunlu kılan değerlendirmeler öne çıkmaktadır. Örneğin, sadece kod teslimi yerine, öğrenciye çözüm yolunu açıklayan bir rapor veya kendi kodunu savunduğu sözlü bir sınav (viva voce) yapılması önerilir (Cotton ve ark., 2024). Böylece öğrenci kodu YZ'ye yazdırmış olsa bile altında yatan mantığı anlatamadığında bu ortaya çıkacaktır. İkinci strateji, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin tüm kod yazma süreci (denemeleri, hata alıp düzeltmeleri, vb.) kaydedilir ve değerlendirmede nihai ürüne ek olarak bu süreç de dikkate alınır. YZ kullanımı durumunda genellikle kod üretimi süreci insan yazımından farklı izler bıraktığından, bu yöntem kopyayı dolaylı yoldan önlemeye yardımcı olabilir (Cotton ve ark., 2024). Bu tür öğrenen izlerini takip eden yaklaşımlar, YZ ile üretilmiş kodun tespitini kolaylaştırabilir.

Üçüncü bir çözüm stratejisi, alternatif değerlendirme biçimleri kullanmaktır. Proje tabanlı değerlendirmeler, işbirlikli projeler veya açık kitap/uygulamalı sınavlar gibi formatlar, YZ kullanımını ya doğal hale getirerek ya da tek başına YZ'nin tam çözemeyeceği daha kapsamlı görevler vererek sorunu hafifletebilir (Cotton ve ark., 2024; Humble ve ark., 2023). Örneğin, bir grup projesinde öğrencilerin YZ kullanımını belli kurallar çerçevesinde serbest bırakıp, sonuçta her öğrenciden projenin bir bölümünü derinlemesine açıklaması istenebilir. Bu sayede YZ bir araç olarak kullanılsa bile öğrencinin özgün katkısı değerlendirilebilir. Bazı eğitimciler ise sınavları tamamen sınıf içinde, gözetimli ve kâğıt-kalem ile yapmaya geri dönme eğilimindedir (Susnjak & McIntosh, 2024). Ancak bu, dijital çağda geri adım olarak da eleştirilmektedir.

Son olarak, ölçme değerlendirme politikasında öğrenci farkındalığının artırılması da önemli bir unsurdur. Araştırmalar, pek çok öğrencinin ChatGPT gibi araçları kullanmanın “hile yapmak” olduğunun tam olarak farkında olmadığını ya da bu konuyu gri bir alan olarak gördüğünü ortaya koymaktadır (Cotton ve ark., 2024; Susnjak & McIntosh, 2024). Bu nedenle, üniversitelerin ve okulların yapay zekâ araçlarının kullanılmasına dair açık yönergeler belirlemesi, öğrencilere akademik dürüstlük ve YZ kullanımı konusunda eğitim vermesi önerilmektedir (Cotton ve ark., 2024; Humble & Mozeliuss, 2022). Bazı kurumlar, ödev teslim sistemlerine “Bu ödevde yapay zekâ yardımı kullandıysanız belirtiniz” gibi onur esasına dayalı beyan kutuları eklemeye başlamıştır. Amaç, öğrencilerin şeffaf olmasını teşvik etmek ve gerektiğinde değerlendirmede bu faktörü dikkate almaktır.

Özetle, YZ destekli kodlama eğitiminde ölçme ve değerlendirme, en hassas ve çözüm arayışının yoğun olduğu alanlardan biridir. İntihal ve kopya sorunlarına karşı yeni stratejiler (teknik araçlar, görev tasarımları) devreye sokulurken, aynı zamanda YZ’nin olumlu potansiyelinden de yararlanmak önemlidir. Örneğin, otomatik notlandırma sistemleri sayesinde öğretmenlerin değerlendirme yükü hafifleyebilir ve daha sık geri bildirim verilebilir (Vahid, 2024). Nitekim yapay zekâ, sadece öğrenciler için değil, değerlendirme süreçlerini iyileştirmek için de bir araç olarak kullanılabilir. Ancak bu amaçla YZ kullanımının adil ve şeffaf olması koşulunu sağlaması önemlidir. (Cotton ve ark., 2024; Güner & Er 2025;Humble & Mozeliuss, 2022; Susnjak & McIntosh, 2024).

3.3 Etkileşim, İletişim ve İşbirliği Sorunları

YZ destekli kodlama eğitiminin bir diğer boyutu, sınıf içi etkileşim dinamiklerinde yarattığı değişikliklerdir. Geleneksel yüz yüze eğitimde öğrenciler, takıldıkları noktalarda öğretmenlere veya arkadaşlarına soru sorarak ilerler, grup çalışmalarıyla işbirliği yaparak öğrenirler. Oysa akıllı sohbet robotları ve kod yardımcıları devreye girdiğinde, öğrenciler sorularını doğrudan YZ’ye yöneltebilmekte, hatta kimi zaman insan öğretmenlere göre çok daha hızlı yanıt alabilmektedir. Bu durum, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde azalma olabileceği yönünde endişeler doğurmuştur (Vahid, 2024). Bu deneyimler, ChatGPT gibi 7/24 hazır bir “yapay asistan” bulunduğu öğrencilerin gece yarısı karşılaştıkları bir hata için artık arkadaşlarına mesaj atmak yerine doğrudan YZ’ye danıştığını ve böylece geleneksel öğrenci topluluklarındaki yardımlaşma kültürünün zayıflayabileceğini göstermektedir (Vahid, 2024) . Aynı şekilde, ofis saatlerinde öğretim üyesine soru sormaya çekinen bazı öğrenciler YZ’ye sormayı tercih edebilmektedir. Bu durum, öğrenci izolasyonu ya da yalnız öğrenme eğilimi doğurabilir (Humble ve ark., 2023; Vahid, 2024;). Literatürde, öğrencilerin YZ ile etkileşiminin artmasının sosyal öğrenme fırsatlarını azaltabileceğine dair bulgular

bulunmaktadır (Ali ve ark., 2024; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Smolansky ve ark., 2023; Vahid, 2024). Örneğin, Smolansky ve ark. (2023) çalışmalarında, bazı öğrencilerin grup ödevlerinde bile önce ChatGPT'den yardım almayı denediklerini, böylece grup içi tartışmaların sınırlanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, yapay zekâ toplumunda işbirlikli öğrenme ve iletişim becerilerinin nasıl destekleneceği sorusu güçlü bir şekilde gündeme gelmiştir.

Etkileşim sorunlarına karşı eğitimciler ve araştırmacılar çeşitli çözüm stratejileri önermektedir. Bunlardan biri, YZ araçlarının sosyal bir araç gibi konumlandırılması yerine, öğrenciler arası etkileşimi destekleyecek şekilde kullanılmasıdır. Örneğin, bazı platformlar öğrencilerin YZ ile elde ettikleri çözümleri sınıfla tartışabilecekleri etkinlikler düzenlemektedir. Öğrenciden, ChatGPT'den aldığı bir yanıtı değerlendirmesi ve arkadaşlarına sunması istenebilir. Bu sayede YZ, bir başlangıç noktası sağlar ama nihai öğrenme sosyal etkileşimle pekişir. Bir diğer yöntem, çiftler halinde YZ kullanımıdır: İki öğrenci bir bilgisayarda birlikte YZ destekli kodlama yapar, böylece birbirleriyle tartışarak YZ'den gelen önerileri değerlendirirler. Bu yöntem, YZ'nin tek başına bırakıldığında yaratabileceği izolasyonu önleyebilir. Araştırmalar, öğrencilerin YZ ile etkileşiminden en yüksek verimi almak için akran etkileşimiyle harmanlanmış aktivitelerin başarılı olduğunu göstermektedir (Wu ve ark., 2025; Ali ve ark., 2024). Örneğin bir çalışmada, öğrenciler YZ'den aldıkları ipuçlarını küçük gruplar halinde tartışmış ve bu süreçte yanlış ipuçlarını eleddikleri, doğru fikirlere birlikte ulaştıkları gözlenmiştir (Wu ve ark., 2025). Bu, YZ'nin başlattığı bir tartışma ortamı yaratılması açısından olumlu bir yaklaşımdır.

Öğretmen-öğrenci iletişimi açısından da değişimler söz konusudur. Öğretmenler, öğrencilerin ne zaman YZ'ye başvurduğunu her zaman bilemeyebilir ve böylece öğrencinin zorluk yaşadığı noktaları kaçırabilirler. Bir öğrenci sürekli YZ'den yardım alıp dersi sorunsuz geçiyor gibi görünse de aslında kavram eksikleri olabilir. Bu nedenle bazı uzmanlar, öğretmenlerin sınıfta YZ kullanımını tamamen yasaklamak yerine, onu gözlemleyebilecekleri şekilde entegre etmelerini önermektedir (Al-Abdullatif ve ark., 2024; Cotton ve ark., 2024). Örneğin, kodlama dersinde öğretmen, öğrencilerin ChatGPT ile yaptıkları diyalogu görmelerini sağlayan araçlar kullanabilir veya öğrencilerden YZ'nin verdiği cevabı anlamadıkları noktada işaretlemelerini isteyebilir. Böylece öğretmen, hangi öğrencinin hangi konuda takıldığını dolaylı da olsa takip edebilir. Bu yaklaşım, YZ'yi bir destekleyici asistan rolünde tutarken öğretmenin rehberlik rolünü korumasına yardımcı olur. Bir başka öneri, öğretmenlerin YZ'nin sağladığı geri bildirimi kendi geri bildirimleriyle tamamlamasıdır. Örneğin YZ'nin değerlendirdiği bir ödevde öğretmen kısa bir yorum ekleyebilir veya YZ'nin kaçırdığı noktaları vurgulayabilir. Bu şekilde öğrenci, hem anlık

yapay geri bildirim alır, hem de öğretmenin insani değerlendirmesinden yararlanır (Pankiewicz & Baker, 2023).

İşbirliği boyutunda ortaya çıkan sorunlardan biri de eşitsizlik meselesidir. Teknolojiye erişim ya da YZ araçlarını etkin kullanma becerisi, her öğrenci için aynı olmayabilir. Sınıfta YZ kullanımını tamamen serbest bırakmak, kendi kendine çalışan ve teknolojiye hakim öğrencileri avantajlı kılarken, diğerlerini geride bırakabilir (Humble & Mozellius, 2022). Bu nedenle, grup içinde roller dağıtarak veya her öğrenciye dönüşümlü olarak YZ aracıyla çalışma görevi vererek adil bir kullanım sağlanabilir. Örneğin bir proje grubunda bir öğrenci “YZ ile araştırma” rolü üstlenirken, diğeri “doğrulamacı” rolü alıp YZ’den gelen çıktılarını doğruluğunu kontrol edebilir. Bu tür yapılandırılmış işbirliği modelleri, YZ’nin birlikte öğrenmeye entegre edilmesini mümkün kılar.

Sonuç olarak, yapay zekânın kodlama eğitime girişi, etkileşim ve işbirliği dinamiklerini sarsma potansiyeline sahip olsa da, uygun pedagojik düzenlemelerle bu etkiler önemli ölçüde yönetilebilir. Önemli olan, YZ’nin insan etkileşiminin yerini tamamen almasına izin vermemek; aksine insan etkileşimini zenginleştirecek bir araç olarak kullanabilmektir. Öğretmen rehberliğinde yürütülen, akran tartışmalarıyla desteklenen ve YZ’nin tetikleyici olarak rol aldığı öğrenme etkinlikleri, bu dengeyi sağlamaya yardımcı olabilir (Ali ve ark., 2024; Essel ve ark., 2022; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Smolansky ve ark., 2023; Vahid, 2024). Böylece öğrenciler hem bireysel olarak YZ’den faydalanırken hem de sosyal öğrenmenin sağladığı derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkanları olacaktır.

3.4 Arayüz ve Kullanılabilirlik Sorunları

Yapay zekâ destekli eğitim araçlarının etkinliği, büyük ölçüde kullanıcı arayüzü ve sistem tasarımının kalitesine bağlıdır. Kullanılabilirlik ve arayüz tasarımı, özellikle kodlama öğrenen yeni başlayanlar için kritik önem taşır. Geleneksel programlama editörleri ve araçları zaten acemi öğrenciler için karmaşık ve göz korkutucuyken, bunlara yapay zekâ tabanlı eklentilerin eklenmesi, arayüzü daha da karmaşık hale getirme riski taşımaktadır. Literatürde, YZ destekli programlama araçlarının tasarımına ilişkin kullanıcı deneyimi araştırmaları yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Prather ve ark. (2023) kapsamlı çalışmalarında, GitHub Copilot aracını ilk kez kullanan acemi programcıların deneyimlerini gözlemlemiş ve “Bu aracın ne kadar akıllı olduğuna şaşırdım ama bazen de beni yanlış yönlendirdi” gibi geri bildirimler kaydetmiştir. Katılımcıların bir kısmı, Copilot’un önerilerini arayüzde gri renkte belirlediğinde bunu belirsiz ve “ürkütücü derecede isabetli” bulduklarını ifade etmiştir. Bu çalışma, arayüz geri bildiriminin şeffaflığı meselesine ışık tutmaktadır: Öğrenci, YZ aracının ne yaptığını ve neden yaptığını arayüzden anlayamadığı zaman, güven ve kullanım kolaylığı sorunları ortaya çıkabilmektedir. Nitekim öğrenciler

bazen Copilot'un neden belli bir kodu önerdiğini anlamadıklarını, bu yüzden de öneriyi ya körü körüne kabul ettiklerini ya da tamamen reddettiklerini belirtmiştir (Prather ve ark., 2023). Bu bulgu, açıklanabilir yapay zekâ (XAI) kavramının eğitim bağlamında önemini ortaya koyar: YZ araçları önerilerini “insan kullanıcıya” açıklayacak şekilde tasarlanırsa, öğrenciler bu araçlara hem daha fazla güvenir hem de öneriyi bir öğrenme fırsatına çevirebilir.

Bir başka kullanılabilirlik sorunu, öğrenen kontrolünün arayüzde gösterilmesi ile ilgilidir. Öğrenciler YZ destekli bir programlama ortamında çalışırken, istedikleri zaman YZ'den yardım alabilmeli, ancak istemediklerinde bu yardım onları rahatsız etmemelidir. Kötü tasarlanmış bir arayüz, öğrenciyi sürekli “bunu mu yapacaksın, yardım edeyim mi?” şeklinde bölebilir veya tam tersi, öğrenci yardıma ihtiyaç duyduğunda erişimi zor olabilir. Wu ve ark. (2025), öğrenci ve öğretmenlerle yaptıkları tasarım çalışmasında, öğrencilerin arayüzde kontrol düğmeleri talep ettiğini rapor etmişlerdir. Örneğin, öğrenciler bazen sadece bir ipucu isterken bazen doğrudan çözüm talep edebilmektedir; bu farklı düzeyde yardım talepleri için ayrı arayüz butonları tasarlanmıştır (Wu ve ark., 2025). Ortaya çıkan “CodeAid” adlı prototip sistemde, öğrenciler “Genel Soru”, “Koddaki Sorun Hakkında İpucu”, “Kodu İyileştir Önerisi” gibi ön tanımlı butonlar üzerinden YZ ile etkileşime girmişler; böylece YZ'nin ne tür bir yardım sağlayacağı netleştirilmiştir (Kazemitabaar ve ark., 2024). Bu sayede arayüz, öğrencinin kontrol hissini artırmış ve YZ'nin doğrudan çözümü göstermesinin önüne geçilmiştir. Geniş ölçekli bir sınıfta denenen bu sistem, öğrencilerin önemli bir kısmının aracı isteğe bağlı şekilde kullandığını ve genel olarak yararlı bulduğunu göstermiştir. (Kazemitabaar ve ark., 2024). Bu sonuç, iyi tasarlanmış bir arayüz ve etkileşim modeliyle YZ desteğinin benimsenebilir ve kullanıcı dostu olabileceğini bildirir.

Kullanıcı geri bildirimi tasarımı da önemli bir konudur. Öğrenci, YZ'den gelen öneriyi veya geri bildirimi arayüzde nasıl görmektedir? Örneğin, ChatGPT benzeri bir arabirimde, öğrenci doğal dilde soru sormakta ve yanıt almaktadır. Ancak bu yanıtın uzunluğu, teknik düzeyi, örnek kod içerip içermemesi gibi faktörler öğrenmeyi etkileyebilir. Araştırmalar, öğrencilerin motive edici ve cesaretlendirici bir tonda yazılmış geri bildirimden olumlu etkilendiğini, tersine fazla teknik ya da kuru ifadelerin öğrencinin moralini düşürebileceğini göstermektedir (Wu ve ark., 2025). Bu nedenle, YZ'nin dil üslubunun bile bir tasarım unsuru olarak ele alınması önerilir. Örneğin Wu ve ark. (2025) çalışmasında öğrenciler, YZ yardımının “**arkadaşça ve teşvik edici**” bir dille sunulmasını tercih etmişlerdir. Bazı öğrenciler görsel destekleyiciler (örneğin hata açıklamalarında küçük diyagramlar) talep etmiş, bazıları ise gerçek öğrenci örneklerine dayalı ipuçlarının daha anlamlı olacağını belirtmiştir (Wu ve ark., 2025). Bu geri bildirimler doğrultusunda geliştirilen tasarım ilkeleri, arayüzde

görselliğin kullanılması, gerektiğinde “*yalnız değilsin, diğer öğrenciler de bu hatayı yapıyor*” gibi sosyal referanslı ifadeler eklenmesi gibi yenilikçi fikirler içermektedir.

Kullanılabilirlik açısından bir diğer zorluk, teknik hatalar ve güvenilirlik meselesidir. Yapay zekâ destekli bir araç, zaman zaman mantık hatası yapabilir veya “halüsinasyon” denilen, gerçekte geçerli olmayan bir çözüm üretebilir (Jho, 2024). Öğrenci arayüzde gördüğü bu hatalı çıktıyı güvenilir sanıp benimserse yanlış öğrenmeye yol açabilir. Bu nedenle, arayüz tasarımında YZ’nin yanılabilir olduğunun altının çizilmesi de bir stratejidir. Örneğin bazı sistemler, YZ tarafından üretilen kodun yanında bir uyarı simgesi koyarak “YZ önerisi, doğruluğunu sınamanız gerekir” mesajı göstermektedir (Jho, 2024; Cotton ve ark., 2024). Bu sayede öğrenciye, aracın mutlak otorite olmadığı nazik bir şekilde hatırlatılır. Benzer şekilde, YZ’nin verdiği yanıtla ilgili muhtemel hatalara dikkat çeken otomatik açıklamalar eklemek üzerinde çalışılan çözümlerdendir (Jho, 2024). Özellikle büyük dil modeline dayalı sistemlerin tutarsız yanıtlar verebilmesi sebebiyle, arayüzde bu belirsizliği bir ölçüde de olsa yönetecek ipuçları bulunması öğrenci deneyimini iyileştirecektir.

Son olarak, erişilebilirlik ve çok dillilik de YZ destekli araçların kullanılabilirliği açısından dikkate alınması gereken konulardır. Sınıflarda farklı dil geçmişine sahip veya engelli öğrenciler bulunabilir. YZ araçlarının arayüzü, farklı dillerde giriş ve çıkışa izin verebilmeli, görme engelli öğrenciler için ekran okuyucu dostu olmalıdır. Bu konular, genel yazılım kullanılabilirliği ilkeleri ile örtüşen ancak YZ için de olması gereken önemli bir noktadır.

Özetlemek gerekirse, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminde arayüz ve kullanılabilirlik boyutunda temel hedef, öğrencinin aracı doğal ve şeffaf bir şekilde kullanabilmesini sağlamak olmalıdır. Öğrenci, YZ’den gelen yardımı ne zaman ve nasıl alacağına dair kontrol sahibi olmalı; aldığı yardımı yorumlayıp kendi öğrenmesine katkıda bulunabilecek şekilde anlayabilmelidir. İyi tasarlanmış bir arayüz, YZ’nin gücünü öğrencinin öğrenme deneyimine sorunsuz entegre ederken, kötü tasarım tüm pedagoji çabalarını boşa çıkarabilir. Bu nedenle, literatürde vurgulanan çözüm stratejileri arasında öğrenci geri bildiriminin toplanması, katılımcı tasarım yöntemleriyle arayüz geliştirme ve kullanıcı testleri ile sürekli iyileştirme önemli yer tutmaktadır (Jabeen ve ark., 2025; Labadze ve ark., 2023; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Pankiewicz & Baker, 2023; Prather ve ark., 2023; Wu ve ark., 2025). Unutulmamalıdır ki, pedagojik olarak ne kadar güçlü olursa olsun, sorunlu arayüz tasarımı nedeniyle tam kullanılmayan veya yanlış kullanılan bir araç amacına ulaşamayacaktır.

3.5 Bilişsel ve Psikolojik Zorluklar

YZ destekli kodlama eğitimi, öğrenenlerin bilişsel süreçleri ve psikolojik durumu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yansımalar yaratmaktadır. Bu alandaki başlıca zorluklar, öğrencilerin dikkat ve odaklanma düzeyi, bilişsel yük dağılımı, motivasyon ve katılım düzeyi ile YZ'ye yönelik tutum ve güven gibi başlıklar altında toplanabilir. Dikkat ve bilişsel yük açısından, yapay zekâ araçlarının çift ucu keskin bir bıçak olduğu söylenebilir. Bir yandan YZ'nin sağladığı otomatik tamamlama ve hata bulma özellikleri, öğrencileri sıkıcı veya rutin uğraşılardan kurtararak daha üst düzey kavramlara odaklanmalarına imkân tanıyabilir. Örneğin, karmaşık bir kodlama problemini çözerken sözdizimsel hatalarla boğuşmayan öğrencinin zihinsel enerjisi, problemin mantığını anlamaya kanallı olabilir. Nitekim bazı çalışmalar, YZ desteği alan öğrencilerin daha az deneme yaparak doğru sonuca ulaştığını ve görev tamamlama sürelerinin kıaldığını rapor etmiştir (Pankiewicz & Baker, 2023). Öte yandan, YZ'nin öğrencinin yerine birçok adımı yapması, bilişsel atalet veya pasiflik riskini beraberinde getirebilir. Öğrenciler, YZ'nin verdiği çözüme fazla güvenip kendi bilişsel çabalarını en aza indirebilirler. Akçapınar ve Sidan'ın (2024) çalışmasında, öğrencilerin %61'inin yapay zekânın ürettiği hatalı bir cevabı fark etmeden kopyaladığı tespit edilmiştir ki bu, YZ nin öğrencilerin zaman zaman dikkatini ve eleştirel değerlendirme yetisini devre dışı bırakabildiğini gösteren bir örnektir. Bu olgu, aşırı güven ve bağımlılık sorunu olarak literatüre geçmiştir (Akçapınar & Sidan, 2024). Benzer şekilde, ChatGPT desteğiyle sınav performansının dramatik biçimde arttığını gören öğrenciler, kendi başlarına çalışmaya yönelik motivasyonlarını kaybedebilirler. Bu nedenle, bilişsel açıdan bir denge kurulması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır: YZ, öğrenciyi tamamen rahatlatıp rehavete sürüklememeli, ancak gerekenden fazla da zorlamamalıdır. YZ araçlarının, Vygotsky'nin tanımladığı yakınsak gelişim alanı içinde bir destek sunarak, öğrencinin kendi başına çözemeyeceği fakat biraz yardımla çözebileceği görevlerde kolaylaştırıcı rol oynaması eğitimsel açıdan uygun bir yaklaşımdır.

Motivasyon, katılım ve tutum boyutunda da karmaşık etkiler söz konusudur. Bazı öğrenciler için YZ destekli bir öğrenme ortamı son derece motive edici olabilir: Hızlı geri bildirim almak, hatalarını anında düzeltmek ve başarıya daha çabuk ulaşmak özgüvenlerini artırabilir. Deng ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan sistematik incelemede, ChatGPT kullanımının genel olarak öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu olumlu etkilediği, derse katılımlarını ve ilgi düzeyini yükselttiği sonucuna varılmıştır. Özellikle programlama gibi yüksek oranda başarısızlık yaşanabilen bir alanda, YZ'nin sunduğu sürekli destek öğrencinin derse bağlılığını sürdürebilir (Deng ve ark., 2024). Ancak, her öğrenci için durum böyle değildir. Bazı öğrenciler yapay zekâyı başvurmayı adeta “*hile yapmak*” gibi görüp bundan rahatsızlık duyabilir veya bu yola başvuran akranlarına karşı

olumsuz tutum geliştirebilirler (Susnjak & McIntosh, 2024). Ayrıca, öğrencilerin YZ'ye aşırı güven geliştirmesi, kendi başarısından ziyade YZ'nin başarısı olduğunu düşündükleri için öz-yeterlik algısını zedeleyebilir. Bir öğrenci “nasıl olsa yapay zekâ var, ben anlamasam da halleder” diye düşünmeye başlarsa, uzun vadede kendi becerilerine güveni azalabilir (Humble ve ark., 2023). Bu olumsuz tutumları engellemek için literatürde öğrenci eğitimi ve rehberliği önerileri bulunmaktadır. Öğrencilere, yapay zekâyı *öğrenme aracı* olarak görmeleri, sonuç odaklı değil süreç odaklı kullanmaları telkin edilmelidir (Cotton ve ark., 2024). Örneğin, ders başında YZ araçlarının amacının öğrencinin yerine düşünmek değil, öğrencinin düşünmesini desteklemek olduğu açıkça anlatılabilir. Bu sayede öğrencilerde daha sağlıklı bir tutum gelişebilir.

Bilişsel ve psikolojik zorluklardan bir diğeri de hatalı bilgilerle ortaya çıkan otorite yanılgısı problemidir. YZ sistemleri zaman zaman yanlış veya yanıltıcı çıktılar verebilir (halüsinasyon problemi). Öğrenci, YZ'ye çok güvenir ve eleştirel yaklaşmazsa, yanlış öğrenme gerçekleşebilir. Jho (2024), fiziğe yönelik bir YZ uygulamasında, öğrencilerin yarısından fazlasının YZ'nin bariz hatalı bir çözümünü sorgusuz sualsiz kopyaladığını belirtmektedir. Bu, psikolojik açıdan bakıldığında, otorite yanılgısı denilen bir durumdur ve bir sistemi otorite olarak görüp sorgulamadan kabul etme eğilimi olarak tanımlanır. Özellikle genç ve deneyimsiz öğrenenlerde bu yanılgı güçlü olabilir. Bu eğilimi kırmak için eğitimciler, öğrencilerle birlikte YZ'nin yaptığı hataları analiz etmeli, hatta kontrollü deneyler yaparak “YZ şu soruda neden yanıldı, gelin birlikte bulalım” gibi etkinliklerle öğrencilerin merak ve sorgulama duygusunu pekiştirmelidir (Cotton ve ark., 2024; Jho, 2024).

Diğer yandan, yapay zekâ destekli araçlar öğrencilerin kaygı düzeyini de etkileyebilir. Programlama yaparken geleneksel öğrenme sırasında karşılaşılan hatalar birçok öğrencide yılgınlığa ve stres düzeyinde artışa yol açar. Anında ipucu veya çözüm önerisi almak bu stresi azaltabilir. Pankiewicz ve Baker (2023), YZ ipuçlarının varlığının öğrencilerin duygusal durumunu belirgin şekilde kötüleştirmediğini, hatta öğrencilerin çoğunun bu destekten memnun olduğunu belirtmiştir. Hatta öğrenciler YZ'den gelen yardımı bir çeşit “*güvenli liman*” olarak görebilir ve hata yapmaktan eskisi kadar korkmayabilirler. Bu, olumlu bir psikolojik etkidir: Öğrenci denemekten korkmadığında daha fazla pratik yapar ve uzun vadede öğrenmesi güçlenir. Ancak, tam aksine, bazı öğrenciler için YZ'nin sürekli “yardım için hazırda beklemesi” tembelliği teşvik ederek ders çalışma disiplini zayıflatabilir. Özellikle motivasyonu düşük öğrenciler, en ufak engelde YZ çözümüne başvurup, problemle uğraşma sürecini yaşamaktan kaçınabilir. Bu nedenle, motivasyonu artırmak için bazı araştırmacılar oyunlaştırma (gamification) unsurlarını YZ destekli öğrenme ortamlarına entegre etmeyi önermektedir. Örneğin, öğrenci YZ yardımı almadan

kendi başına kodunu başarıyla çalıştırdığında arayüzde bir rozet veya puan kazanabilir. Böylece, yardıma bel bağlaması yerine kendi çabası teşvik edilir.

Son olarak, yapay zekâya karşı genel tutum ve kabul de psikolojik bir faktördür. Bazı öğrenciler teknolojiye çok meraklı olup YZ araçlarını hemen benimserken, diğerleri güvensiz veya isteksiz olabilir. Bu, eğitim ortamında dijital bölünme yaratabilir. Özellikle geleneksel öğrenme yöntemlerine alışkın öğrenciler, YZ ile etkileşime girmede zorlanabilir veya motivasyon kaybı yaşayabilirler. Bu noktada öğretmenin rolü, YZ araçlarını tanıtmak ve öğrencilere küçük adımlarla kullanılarak alıştırmak olmalıdır (Al-Abdullatif ve ark., 2024). Örneğin ilk derslerde YZ'nin sadece küçük bir özelliği kullanılarak, öğrencilerin soruları yanıtlanabilir ve dersler ilerledikçe kullanım artırılabilir.

Genel olarak bilişsel ve psikolojik zorluklara karşı stratejilerin özünde yatan, denge ve farkındalık ilkesidir. Yapay zekâ ne bütünüyle mucizevi bir kurtarıcı, ne de tehlikeli bir düşmandır; uygun zamanda, dozda ve şekilde kullanıldığında öğrenme deneyimini zenginleştiren bir araçtır. Öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemek için YZ'nin sunduğu konfor alanı kontrollü biçimde sağlanmalı, öğrencilerin kendi çabası ve aktif öğrenmesi teşvik edilmeye devam edilmelidir (Akçapınar & Sidan, 2024; Deng ve ark., 2024; Essel ve ark., 2022; Jho, 2024; Pankiewicz & Baker, 2023; Prather ve ark., 2023). Motivasyon ve tutum boyutunda ise, öğrencilerin YZ'yi nasıl algıladıkları şekillendirilmeli; YZ'nin bir *düşman* değil, doğru kullanılırsa bir *dost* olduğu anlatılmalıdır. Bu sayede, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminden maksimum fayda sağlanırken, olası olumsuz bilişsel/psikolojik etkiler en az düzeye indirilebilir.

4. Gelecek Yönelimler

Yapay zekâ destekli kodlama eğitiminin hızla evrildiği günümüzde, araştırmacılar ve eğitimciler için ufukta beliren yeni eğilimler ve fırsatlar bulunmaktadır. Gelecek yıllarda bu alanda yapılacak çalışmaların, hem teknolojik gelişmeler hem de pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmesi beklenmektedir. Öncelikle, literatürde sıklıkla vurgulandığı üzere, insan ve yapay zekâ işbirliğinin en etkili biçimde nasıl sağlanacağı temel bir araştırma alanı olmaya devam edecektir (Al-Abdullatif ve ark., 2024; Mustafa ve ark., 2024). Bu kapsamda, gelecekte insan merkezli tasarım ilkelerinin YZ araçlarına daha kapsamlı ve yaygın olarak entegre edildiğinin görülmesi olasıdır. Araştırmacıların, öğrencilerin zihinsel modellerini daha iyi anlayan, duygusal durumlarını algılayıp tepki verebilen ve gerektiğinde geri çekilip öğrencinin özerkliğini destekleyen uyarlanabilir YZ yardımcıları geliştirmeye odaklanmaları öne çıkan bir seçenek olarak görülmektedir. Örneğin, bir öğrenci üst üste hatalar yaptığında bunu tespit eden ve cesaret kırıcı bir durum oluşmadan farklı bir ipucu stratejisine geçen akıllı tutor sistemleri geliştirilebilir. Bu alanda duyuşsal yapay zekâ (affective AI) ile eğitim teknolojilerinin kesiştiği araştırmalar ön plana

çıkacaktır. Öğrencinin yüz ifadesi, ses tonu veya etkileşim sürelerine bakarak yorulduğunu ya da hayal kırıklığına uğradığını anlayan bir YZ destekli ortam düşünülmektedir; böylece anında devreye girip motivasyonu artırıcı bir müdahale yapılabilir.

Bir diğer gelecek yönelimi, etkili değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarının tasarımı konusunda olacaktır. Mevcut araştırmalar YZ destekli değerlendirme konusunda ilk önerileri sunsa da (örneğin, intihal tespiti, açıklamalı sınav vb.), bu alanda daha sistematik çözümlere ihtiyaç vardır. İleride, YZ'nin öğrencinin öğrenme sürecini sürekli izlediği ve gerçek zamanlı geri bildirimlerle hem öğrenciye hem öğretmene bilgi sağladığı öğrenme analitiği uygulamalarının yaygınlaşması beklenmektedir. Böylece öğretmen, YZ sayesinde hangi öğrencinin hangi konuda zorluk çektiğini çok geç olmadan fark edebilecek ve müdahale edebilecektir. Bu yönde yapılan çalışmalarda, YZ destekli öğrenme ortamlarından elde edilen büyük verinin anlamlı bilgilere dönüştürülmesi ele alınmaktadır (Humble ve ark., 2023; Smolansky ve ark., 2023). Örneğin, öğrencinin kod yazma alışkanlıkları, hata yapma sıklıkları ve örüntüleri, YZ'den ne sıklıkla ve nasıl yardım aldığı gibi veriler analiz edilerek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları önerilebilecektir. Gelecekte, makine öğrenmesi modellerinin öğrencilerin öğrenme stillerini önceden tahmin edip, müfredatı buna göre şekillendirebilmede söz sahibi olması da mümkündür. Bu doğrultuda öngörücü öğrenme analitiği alanında çalışmaların da artması beklenmektedir.

Çok modaliteli öğrenme ortamları da gelecek vizyonunun parçasıdır. Metin tabanlı sohbet botlarının ötesinde, sesli veya görsel arayüzler, ortam sensörleri, navigasyon araçları, sanal gerçeklik içinde YZ asistanları gibi yenilikçi uygulamalar gündeme gelecektir. Örneğin, öğrenciye kodlamayı öğretmek için sanal bir oyun dünyasında, öğrencinin yanında akıllı bir karakterin rehberlik ettiği senaryoların sunulması mümkündür. Bu gibi uygulamalarda, pedagojik tasarımın oyun tasarımıyla birleştiği, eğitsel oyunlar ve YZ'nin entegre olduğu karma deneyimler söz konusu olacaktır. Bu alanda gelecek araştırmalar, YZ'nin eğitsel oyunlarda dengeleyici ve yönlendirici rolünü inceleyecektir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik (AR) ile programlama öğrenimi gibi konular da keşfedilmeye açıktır: Öğrenci gerçek dünyadaki nesnelerle AR aracılığıyla etkileşimli programlama yaparken, YZ ona öğrenciye bu artırılmış gerçeklik içerisinde destek verebilir .

Öğretmen eğitimi ve desteği gelecekte ön plana çıkacak önemli bir araştırma başlığı olacaktır. Yapay zekâ araçlarının eğitimde başarılı şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin de bu teknolojileri benimsemesi ve etkin kullanmayı öğrenmesi gerekir. Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin YZ araçlarına yönelik tutumlarını, bu araçların pedagojik değerini nasıl gördüklerini ve sınıf pratiklerine nasıl entegre ettiklerini inceleyecektir (Al-Abdullatif ve ark., 2024; Aljemely, 2024). Bu doğrultuda geliştirilecek hizmet içi eğitim

programları, öğretmenlere YZ araçlarının kullanımında hem teknik beceri kazandıracak hem de etik ve pedagojik farkındalık aşılayacaktır. Örneğin, bir öğretmen eğitiminde, ChatGPT ile örnek bir kodlama dersi planlama etkinliği yapılıp, avantaj ve riskleri tartışılabilir. Böylece öğretmenler, kendi sınıflarına uygulamadan önce bu araçların işleyişini deneyimleyerek kavrayacaklardır. Gelecekte YZ arayüzlerinin öğretmen odaklı olarak da çalışabilmesi ve öğretmenler için özel geri bildirim yol ve yöntemlerinin de oluşturulması gibi konular üzerinde durulacaktır (Al-Abdullatif ve ark., 2024).

Politika ve etik boyutu da gelecek yönelimlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar, YZ'nin eğitim sistemine entegrasyonunu düzenleyen prosedür ve çerçeveleri oluşturma çabası içindedir. Önümüzdeki dönemde, ulusal eğitim programlarında yapay zekâ okuryazarlığına yer verilmesi, akademik dürüstlük politikalarının YZ kullanımını kapsayacak şekilde değiştirilmesi ve kişisel verilerin korunması konularının netleştirilmesi beklenmektedir (Cotton ve ark., 2024; Humble & Mozellius, 2022). Ayrıca, eğitimde YZ kullanımına ilişkin standartlar ve akreditasyon kriterleri de geliştirilebilir. Örneğin, bir yapay zekâ destekli öğrenme platformunun belirli güvenilirlik, şeffaflık ve açıklanabilirlik ölçütlerini karşılaması gerekebilir. Bu alanda gelecek araştırmalar, YZ'nin eğitimde kullanımının uzun vadeli etkilerini (öğrenme çıktılarına, istihdam becerilerine etkisi vb.) inceleyerek politik kararların doğru verilmesine destek olacaktır. UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların bu konuda yol haritası temalı raporlar yayınlaması ve ülkelere rehberlik etmesi kuvvetle muhtemeldir.

Son olarak, yeni teknolojik gelişmelerin eğitime yansımaları da geleceğin gündemini belirleyecektir. Bugün GPT-4 gibi modeller konuşuluyorken, yakın gelecekte daha gelişmiş GPT-5, GPT-6 veya tamamen farklı yapay zekâ yaklaşımları ortaya çıkabilir. Otomatik programlama alanındaki yenilikler, örnek olarak, doğal dilden komut alarak hatasızca tam çalışan programlar üreten sistemler eğitim dünyasında ortaya çıkabilir. Bu durumda eğitimciler, öğrencileri bu yeni gerçekliğe nasıl hazırlayacakları sorusuyla yüzleşeceklerdir. Geleceğin kodlama eğitiminde belki de odak, kod yazmaktan çok problem tanımlama, çözüm tasarlama ve YZ'nin ürettiği kodu değerlendirme becerilerine kayacaktır. Bu, bugünden tartışılmaya başlanmış bir konudur ve gelecek araştırmalar yeni müfredata geçişin nasıl yapılacağına dair olacaktır (Becker ve ark., 2023).

Özetle, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminde gelecek yönelimler; insan-yapay zekâ etkileşiminin daha dengeli ve zengin hale getirilmesi, değerlendirme ve analitik sistemlerin iyileştirilmesi, yeni teknolojilerin entegre edilmesi, öğretmen yetiştirme ve politika boyutlarının güçlendirilmesi olarak özetlenebilir. Bu alandaki araştırmaların multi-disipliner bir seyir izlemesi ve hem teknik uzmanlar hem eğitim bilimcilerin iş birliğiyle ilerlemesi beklenmektedir (Al-

Abdullatif ve ark., 2024; Mustafa ve ark., 2024). Doğru soruları sorup, etik ve pedagoji temelli sağlam yaklaşımlar geliştirildiğinde, yapay zekânın kodlama eğitimindeki potansiyelinin daha da verimli olarak kullanılacağı bir gelecek ufukta görünmektedir.

5. Sonuç

Yapay zekâ destekli kodlama eğitimi, eğitim teknolojileri alanında yeni ufuklar açan ve aynı zamanda geleneksel eğitim sistemini ve pedagojiyi çok yönlü zorlayan bir dönüşüm sürecinin parçasıdır. Müfredat ve içerik boyutunda, YZ araçlarının sağladığı kolaylıkların mevcut öğretim hedeflerini yeniden tanımlamayı zorunlu kıldığı görülmüştür. Kodlama müfredatlarının, sadece dil sözdizimi öğretiminin ötesine geçerek yapay zekâ ile iş birliği yapabilme, YZ çıktısını eleştirel değerlendirebilme gibi yeni kazanımları içerecek şekilde evrilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirme alanında, akademik dürüstlüğü korumak ve gerçek öğrenmeyi ölçebilmek için yenilikçi ve gözlemlenebilir yöntemlere ihtiyaç duyulduğu açıkça ortaya çıkmıştır. ChatGPT gibi modellerin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimcilerin değerlendirme stratejilerini (örneğin süreç odaklı değerlendirme, sözlü sınavlar, grup projeleri) çeşitlendirmesinin ve teknolojik intihal tespit araçlarını pedagojik yaklaşımlarla kullanmasının önemi belirtilmiştir.

Etkileşim ve işbirliği perspektifinden bakıldığında, yapay zekânın öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen iletişiminin yerine geçen ve yok eden değil, zenginleştiren bir araç olması hedeflenmelidir. Bölüm boyunca tartışılan çözüm stratejileri, YZ'nin sınıf içi kullanımının yapılandırılması, akran etkileşimini teşvik eden etkinliklerin tasarlanması ve öğretmenlerin rehberliğinin yeni koşullara uyarlanması gerektiğini göstermiştir. Arayüz ve kullanılabilirlik boyutunda ise, insan-bilgisayar etkileşimi ilkelerinin yapay zekâ destekli sistemlere özenle uygulanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen kontrolünü ve şeffaflığı ön planda tutan, öğrencinin bilişsel yükünü optimize eden arayüz tasarımlarının, YZ destekli araçların eğitimde benimsenmesini ve etkisini doğrudan belirlediği tespit edilmiştir. Son olarak, bilişsel ve psikolojik zorluklar açısından, yapay zekânın öğrencilerin dikkat, motivasyon, öz-yeterlik ve tutumları üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olabileceği, önemli olanın dengeleyici bir öğrenme ortamı yaratmak olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin YZ'ye ne zaman güvenip ne zaman sorgulayacaklarını öğrenmeleri, kendi öğrenme sorumluluklarını kaybetmemeleri ve YZ'yi her zaman sadece araçsal bir yardımcı olarak görmeleri için eğitsel önlemlerin alınması önerilmiştir.

Bölüm genelinde değinilen çözüm stratejilerine bakıldığında, vurgunun *insan faktörünü merkeze alan* bir yaklaşımda toplandığı görülmektedir. Yapay zekâ, her ne kadar ileri bir teknoloji olarak karşımıza çıksa da, eğitim ortamlarında

nihai hedef öğrencilerin anlamlı, derin ve kalıcı öğrenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda, YZ'nin sunduğu olanaklar pedagojik prensiplerle uyumlu şekilde kullanılmalı; öğrenci ihtiyaçları, etik ilkeler ve öğrenme hedefleri gözetilerek entegre edilmelidir. Bölümde alanyazından aktarılan çok sayıda güncel çalışma, yapay zekâ destekli kodlama eğitiminin doğru uygulandığında öğrencilerin başarısını, motivasyonunu ve katılımını artırabildiğini, ancak ihmal edildiğinde yüz yüze eğitimin sağladığı bazı değerli unsurların (örneğin sosyal öğrenme, eleştirel düşünme) zayıflayabileceğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli kodlama eğitimi alanındaki tartışmalar ve araştırmalar, eğitim teknolojilerinin geleceğini şekillendirecek önemli karar noktalarına işaret etmektedir. Burada ele alınan yeni zorluklar ve çözüm önerileri, aslında daha geniş bir çerçevenin parçasıdır: Eğitim sistemlerimiz, yapay zekânın kaçınılmaz yükselişi karşısında adaptasyon göstermekte ve dönüşmektedir. Bu dönüşüm sürecinde, eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcılar olarak üzerimize düşen, teknolojiyi eğitimsel amaçlar uğruna bilinçle kullanmak; her yeni aracı öğrenenlerin yararını ve gelişimini merkeze alarak değerlendirmektir. Yapay zekâ, kodlama eğitimini daha kapsayıcı, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirme potansiyeli taşısa da, bu potansiyelin gerçekleşmesi biz “insanların” onu nasıl kullanacağımıza ve yönlendireceğimize bağlıdır. Bu bölümde sunulan kuramsal bilgiler, araştırma bulguları ve öneriler, bu yönde atılacak adımlar için bir yol haritası niteliğindedir. Son tahlilde, yapay zekâ destekli kodlama eğitimi, doğru denge ve pedagojik yaklaşımla bütünleştirildiğinde, geleceğin eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılığını, problem çözme becerilerini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştiren vazgeçilmez bir unsur haline gelebilecektir.

Kaynakça

- Akçapınar, G., & Sidan, E. (2024). AI chatbots in programming education: Guiding success or encouraging plagiarism? *Discover Artificial Intelligence*, 4(1), 87. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00203-7>
- Al-Abdullatif, A. M. (2024). Modeling teachers' acceptance of generative artificial intelligence use in higher education: The role of AI literacy, intelligent TPACK, and perceived trust. *Education Sciences*, 14(11), 1209. <https://doi.org/10.3390/educsci14111209>
- Aljemely, Y. (2024). Challenges and best practices in training teachers to utilize artificial intelligence: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1470853). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470853>
- Ali, D., Fatemi, Y., & Boskabadi, E. (2024). ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 643. <https://doi.org/10.3390/educsci14060643>
- Allam, H., Dempere, J., Akre, V., & Flores, P. (2023). Artificial intelligence in education (AIED): Implications and challenges. *Proceedings of the HCT International General Education Conference (HCT-IGEC 2023)*. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-286-6_10
- Becker, B. A., Denny, P., Finnie-Ansley, J., Luxton-Reilly, A., Prather, J., & Santos, E. A. (2023). Programming is hard – or at least it used to be: Educational opportunities and challenges of AI code generation. In *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 500–506). ACM. <https://doi.org/10.1145/3545945.3569759>
- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose (s)?. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675-1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Chen, B., Lewis, C. M., West, M., & Zilles, C. (2024). Plagiarism in the age of generative AI: Cheating method change and learning loss in an intro to CS course. In *Proceedings of the 11th ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '24)*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3657604.3662046>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2024). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental

- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Güner, H., & Er, E. (2025). AI in the classroom: Exploring students' interaction with ChatGPT in programming learning. *Education and Information Technologies*, 1-27.
- Humble, N., & Mozelius, P. (2022). The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education. *Discover Artificial Intelligence*, 2(1), 22. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00039-z>
- Humble, N., Boustedt, J., Holmgren, H., Milutinović, G., Seipel, S., & Östberg, A.-S. (2023). Cheaters or AI-enhanced learners: Consequences of ChatGPT for programming education. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(5), 414–424. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3154>
- Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of AI in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- Jabeen, G., Goli, G., & Babu, R. (2025). Transforming Education with AI: Teachers' Views, Challenges, and Pathways to Success. *Journal of Engineering Education Transformations*, 127-136.
- Jho, H. (2024). Leveraging generative AI in physics education: Addressing hallucination issues in large language models – A review. *New Physics: Sae Mulli*, 74(8), 812–823. <https://doi.org/10.3938/NPSM.74.812>
- Kazemitabaar, M., Ye, R., Wang, X., Henley, A. Z., Denny, P., Craig, M., & Grossman, T. (2024). CodeAid: Evaluating a classroom deployment of an LLM-based programming assistant that balances student and educator needs. *In Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642773>
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 56.
- Mustafa, M. Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., ... & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research

- agenda. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5>
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Python-Bot: A chatbot for teaching Python programming. *Engineering Letters*, 29(1), 25–34.
- Pankiewicz, M., & Baker, R. S. (2023). Large language models (GPT) for automating feedback on programming assignments. In *31st International Conference on Computers in Education (ICCE 2023) Proceedings*, Vol. 1 (pp. 68–77). Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Prather, J., Reeves, B. N., Denny, P., Becker, B. A., Leinonen, J., Luxton-Reilly, A., Powell, G., Finnie-Ansley, J., & Santos, E. A. (2023). “It’s weird that it knows what I want”: Usability and interactions with Copilot for novice programmers. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 31(1), Article 1. <https://doi.org/10.1145/3617367>
- Smolansky, A., Cram, A., Radulescu, C., Zeivots, S., Huber, E., & Kizilcec, R. F. (2023). Educator and student perspectives on the impact of generative AI on assessments in higher education. In *Proceedings of the 10th ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '23)* (pp. 15–24). ACM. <https://doi.org/10.1145/3573051.3596191>
- Susnjak, T., & McIntosh, T. R. (2024). ChatGPT: The end of online exam integrity? *Education Sciences*, 14(6), 656. <https://doi.org/10.3390/educsci14060656>
- Vahid, F. (2024). AI in CS Education: Opportunities, Challenges, and Pitfalls to Avoid. *ACM Inroads*, 15(3), 52-57. <https://doi.org/10.1145/3679205>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in artificial intelligence*, 4, 654924. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Wu, Z., Tang, Y., & Ericson, B. (2025). Learner and Instructor Needs in AI-Supported Programming Learning Tools: Design Implications for Features and Adaptive Control. *Proceedings of LAK 2025*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.00144>



Formülsüz Fen Etkinlik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

Ceren Yıldırım¹ & Murat Demirbaş²

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü-Türkiye,

ORCID ID: 0000-0001-6089-3072

² Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı-Türkiye

ORCID ID:0000-0003-2806-3348

1.GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen dünyada bilginin sadece kişilerarası aktarımından ziyade, bilginin her an yeniden üretilmesi daha da önemli hale gelmiştir. Yeniden üretildikçe işlevselliği artan bilgi, birey ve toplumlar üzerinde etkin bir güç haline gelebilmektedir. Bundan dolayı eğitimde öğrencilere sadece bilgiyi değil onun nasıl elde edileceğini, nasıl kullanılacağını, günümüz dünyasının gerektirdiği beceri, tutum ve değerleri kazandırmada işe yararlığını öğretmenin yolları aranmakta ve buna ilişkin eğitim yöntemleri geliştirilmektedir (Kurt, 2009; Meydan, 2018; MEB, 2017).

Bilim ve teknolojiadaki bu gelişmelerle bilgiyi üreten, araştıran-sorgulayan, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Sadece bilginin farkında olmak bir şey ifade etmezken, öğrenilen bilgileri gerektiğinde kullanabilmek eğitimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Özellikle günlük hayatla bağlantısı olan, farkında olmasak da hayatımızın her alanında karşımıza çıkan konuların yer aldığı fen bilimleri dersi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanabilmeleri için bir fırsat niteliği taşımaktadır.

Hayatımızın her alanında karşımıza çıkacak kadar geniş bir alana sahip olan fen biliminin; bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temelini oluşturduğu da bilinmektedir. Fen bilimleri alanında yapılan yeniliklerin hızlanmasıyla ve dünyada bilginin öneminin giderek artmasıyla toplumda fen bilimleri eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır (MEB, 2005a; Özden, Kara ve Tekin, 2008). Bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, keşfedici, üretken, takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmek fen eğitiminin başlıca amaçları haline gelmiştir (Şahin Pekmez, Aktamış ve Can, 2010). Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmeleri sistemli bir eğitim için düzenlenen fen bilimleri dersi öğretim programının hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2013b; Önen Öztürk, 2017).

2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programına göre fen okuryazarı bireyler: “ Araştıran-sorgulayan, etkili karar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireylerdir; aynı zamanda bu bireyler fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen biliminin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir.” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013a). Değişen dünyada yaşananlar ve hızla ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişmelerden dolayı, ülkeler toplumların güçlü bir gelecek için her bireyin fen okuryazar olarak

yetişmesi gerektiğinin ve fen okuryazarı birey yetiştirmek için fen bilimleri derslerinin öneminin farkındadırlar (MEB, 2005b).

Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin diğer birçok dersten farklı olarak sadece teoride değil, pratikte de öğrendiklerini etkinliklerle uygulamaları sağlanarak, öğrendikleri bilgi ve becerileri geliştirip kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak mümkündür. Fen bilimleri dersinde işlenen konular günlük hayatta karşılaşılan konular olduğundan; bu konular öğretilirken öğrencilerin basit günlük hayat problemleri ile karşı karşıya bırakılıp, bu problemlere alternatif çözümler üretmeleri istenerek, fen konularının aslında her gün karşılaştığımız sorunların içinde yer aldığını gösterip konuların öğrenimi kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır. Fen dersleri kapsamında günlük hayat problemlerini içinde barındıran fen etkinlikleri düzenlendiğinde öğrencilere öğrendikleri bilgileri kullanma imkânı tanınmış olabilecektir. Eğitimde fen etkinliklerinin kullanılmasının temel amacı, öğrencilere problem zme ve kendi düşüncelerini yönetebilme becerilerini geliştirmeleri için imkân tanımaktır.

Fen bilimleri ğretiminde öğrencilerin problem zme becerilerinin geliştirilmesi ve çocuğu gözlem, araştırma ve keşfetmeye yöneltecek olan fen etkinliklerinin öğrenme sürecine dahil edilmesinin eğitim açısından önemli olduğu bilinmektedir (avuş, Balçın ve Yılmaz, 2018). Fen etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerin, deneyleri yaparak-yaşayarak sürec içerisinde aktif rol alarak, gözlemlerde bulunmaları sağlanarak; karşılaştırma ve sınıflama yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, ayrıntılara dikkat etme, gözlem ve deney yapma, hipotez kurma gibi temel becerileri kazanmaları beklenmektedir (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002).

Fen eğitiminde temel matematik bilgisine sahip olmanın önemi ve gerekliliği bilinmektedir. Fen ve matematiğin bir arada olması ve ğretmen adaylarının matematiksel ifadeleri kullanarak karşılaştıkları problemleri zmeye çalışmaları, fen eğitiminde başarıyı da arttıran bir unsurdur (Hurley, 2001: Akt. Kurt, İzci, Pehlivan, 2023). Bu durum, fen eğitiminde matematiksel işlemlerde zorluk çeken bireylere kullanılacak formüllerin doğrudan verilmesiyle öğrenilmeye çalışılan fen konularında daha da zorlanılmasına neden olmaktadır. Fen eğitiminde gerekli konularda fen ve matematik bilimleri bir arada kullanılmadığında ilgili konuların anlaşılması sağlanamazken bilgilerin ezberlenmesine yol açarak kalıcılığın azalmasına neden olur. Bundan dolayı fen bilimleri eğitiminde ğretmen adaylarının formülsüz fen eğitimi kapsamında matematiksel işlemlere kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak etkinliklerin yapılması bilgilerin yapılandırılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir (evik, Alkan ve Bayrı, 2023).

Fen bilimleri ğretim programlarına bakıldığında, kazanımlarda yer alan “matematiksel bağıntılara girilmez” ifadesi bazı konularda sınırlılıklara neden

olarak bu konuların öğrenimini güçleştirebilmektedir. Öğrencilerin matematik bağıntının kullanımını gerektiren konularda ise verilen formülleri ezberleme ve hatırlamada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Bu gibi konularda formül kullanmak yerine konuya uygun formülsüz fen etkinlik uygulamaları tercih etmek konu kavram ve kazanımlarda istenilen öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlamanın bir yoludur. Öğretim programında matematiksel bağıntıların verilmemesi istenen konularda da formülsüz fen etkinlik uygulamaları ile konunun anlaşılması desteklenebilir. Bu gibi konularda yapılacak fen etkinlik uygulamaları ile öğrencilerin yaparak-yaşayarak konu kavram ve kazanımlarını daha kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilir.

Yapılan formülsüz fen etkinlikleriyle öğrenme sürecinde aktif rol alan öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştiği, yaşam boyu ve kalıcı öğrenmeler sağladığı bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve bilgilerinin kalıcılığını sağlayabilmeleri için soyut fen kavramlarının somutlaştırılması ve öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri öğrenme etkinliklerinin sunulması öğrenmeye aktif katılım sağlamak amacıyla önemlidir (Çavuş, Kulak, Berk ve Öztuna Kaplan, 2011; Aydın ve Balım, 2013).

Fen bilimleri bütün öğretim kademelerinde en çok zorlanılan derslerin başında gelirken bu zorluğu aşmak ve dersi daha zevkli hale getirmek ise nitelikli çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına sahip, derslerinde fen etkinlikleriyle öğrencilere deneyim kazandırarak kalıcı öğrenmeyi sağlayabilen öğretmenlerle mümkün olacaktır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Öğretmenler, gelecek neslin temsilcisi olan öğrencilerin erken yaşta fenle tanışmalarını sağlayarak doğru ve uygulanabilir bir eğitimle, öğrencilerin fene olan bilgi, beceri, tutum, değer ve davranış değişikliklerinin oluşumunda ve gelişiminde etki sahibidirler (Turalı, 2014). Dolayısıyla bir eğitim sisteminde istenilen sonuçlara ulaşabilmek için gereken ilk şart nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır (Demirci, 1993; Yenen ve Kılınç, 2018). Etkili ve doğru bir eğitim için öncelikle öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

Nitelikli bir öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına verilmesi gereken becerilerden problem çözme becerisinin son zamanlarda ön plana çıktığı görülmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin problem çözme becerilerinin üst düzeyde olması uygulanan eğitimin istenen kalitede ve verimde amaçlara ulaşılması bakımından son derece önemlidir (Öztürk, 2013). Öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere etkili ve doğru bir şekilde kazandırabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

1.2. Problem Çözme Becerileri

Osmanlıca da suâl ya da mesele olarak kullanıldığı bilinen problem kavramı ile ilgili insanın zihnini karıştıran şey, zor ya da sonucu belirsiz soru gibi literatürde birçok tanımlama yapılmıştır (Gelbal, 1991; Altun, 2000). Yapılan tanımlamalar arasında benzerlikler görülmektedir.

Pesen (2020)'a göre problem, çözüme ulaşma yolu açık olmayan, bireyin mevcut bilgileri ile akıl yürütme becerilerini kullanmasını gerektiren bir durumdur. Evans (1991) hissedilen bir zorluk, başarıda oluşan boşluk veya engel, bilinçli bir safhada hoşnut olmama durumu, olan durum ile olması arzu edilen durum arasındaki çeşitlilik veya fark, biraz zorlanma ile çözümlenebilecek istenmeyen durumlar problem olarak ifade edilebilir. Huitt (1992)'e göre problem, bir durumun mevcut olan hali ile olması gereken veya olmasını istediğimiz hali arasındaki farktır. Adair (2017) günlük hayatta karşılaşılan problemler, genellikle bireyin önünü tıkayan veya engelleyen şeydir. Özpınar (2012)' a göre problem, bireyin karşılaştığı zaman zihnini karıştıran bir durum karşısında önceki yaşantılarından edindiği bilgi ve deneyimleri yardımıyla çözme ihtiyacı hissettiği durum olarak tanımlanabilir.

Bingham (2022), herhangi bir engelin problem olarak nitelendirilebilmesi için temelde bu üç özelliği bulundurması gerektiğini ifade etmiştir.

1. Kişinin ulaşmayı hedeflediği belirli bir amaç olması,
2. Kişinin belirlediği amaca ulaşmaya çalışırken karşısına çıkan bir engelin bulunması,
3. Kişinin amaca ulaşmak için içsel bir gerginlik hissetmesidir.

Problem çözme, öğrenme süreci içinde yer alan önemli bir olgudur (Yıldırım, 2023). John Dewey, problem çözmenin öğretim amacıyla kullanılmasını savunmaktadır (Sönmez, 2019). Problem çözmeyi, Glassman ve Hadad (2009) karşılaşılan bir engelin üstesinden gelerek arzulan duruma ulaşmak, Greene (2005)'e göre arzulan hedefe ulaşmada engel olan durumları ortadan kaldırmak, Kasschau (2003)' e göre, düşünmenin ana öğelerinden olan problem çözmeyi şimdiki bir durum ile istenen bir hedef arasındaki zihinsel boşluğa köprü kurmak, Slavin (2018)'e göre güncel amaçlara ulaşmak için bilgi ve becerileri uygulamaya almak olarak tanımlamaktadırlar.

Problem çözme, bir amaca ulaşmaya çalışırken karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, üreticilik ya da hayal gücü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak da açıklanabilir (Çam ve Tümkaya, 2006; Şara, 2012). Bir başka açıdan problem çözme, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak

kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemi olarak da tanımlanabilir (Duman 2020).

Polya'nın (1957) tanımlamış olduğu problem çözme süreci dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Problemi anlama
2. Problem çözüm için plan hazırlama
3. Planı uygulama
4. Çözümü değerlendirme

Cheung, Choo ve Fong (1991), problem çözme aşamalarını beş adımda tanımlamıştır. Bunlar;

1. Problemi anlama
2. Problemi ifade eden matematiksel denklemi oluşturma (problemin gösterimi)
3. Denklemi uygulama
4. Çözüm yolunu kontrol etme
5. Problemi değerlendirme

Çağdaş eğitim ve öğretimin benimsemiş olduğu anlayışa göre bireylerin problem çözme becerilerine, mantıklı olma, eleştirel düşünme, doğru karar verme (Özden, Kara ve Tekin, 2008) ve yaratıcı düşünmeye sahip, bilgiyi araştıran, sorgulayan, keşfeden ve üretebilen, ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede teknolojiiden yararlanabilen, olayları bütünü ile değerlendirebilen, ekip olarak çalışma yapabilme gibi bazı beceri ve özelliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Temel değerler haline gelen bu özelliklerin en önemlilerinden biri de problem çözme becerisine sahip olmaktır (Şanlı, 2005: Akt. Oğuz, Köksal Akyol, 2015).

Problem çözme becerisi, günlük yaşamda karşılaşılan karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan becerileri ifade etmekte olup (Zadnik ve Loss, 1995), karşılaşılan problemlerin zihinsel ve duyuşsal beceriler devreye sokularak algılanması ve bireyin karşılaştığı bu problemle başa çıkması olarak açıklanabilir (Miller ve Nunn, 2001).

Problem çözme becerisinin en önemli amacı şöyle sıralanabilir (Şahin, 2004);

- Öğrenciyi edilgen bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif, özgür ve kendi kendine öğrenen ve problem çözen kişi yaparak eğitim programının vurgusunu öğretmekten öğrenmeye kaydırabilme,

- Ezberlenmesi gereken bilgiyi sınırlandırıp, öğrenciyi yüklü içerikler yerine çözülecek problemlerle karşı karşıya bırakarak yeni bilgiler edinmesini sağlayacak beceri ve tutumları geliştirmesini sağlayabilme,
- Öğretmenin, öğrencilere problemlerini çözmek için kolaylaştırıcı ortamlar hazırlaması ve iş birliği yapabilmesidir.

Problem çözme becerisi; düşünen, değerlendiren, kendine güvenen ve planlı bir yaklaşım izleyerek bilimsel ve eleştirel düşünme, karar verme, sorgulamayı gerektiren bir süreçtir (Alcı, 2011; Ülger, 2003). Günlük hayatta karşılaştığımız problemlerin hepsi aynı zorluk ve karmaşıklıkta olmadığından çözüm süreçleri de farklılık göstermektedir. Karşılaşılan problemlerde bazen deneme/yanılma yoluyla bazen de bilimsel bir yaklaşımla ya da geçmiş deneyimlerden yararlanarak çözüme ulaşılabilir (Çınar ve Hatunoğlu, 2009).

Problem çözme becerisi, varlığımızı istenilen düzeyde sürdürme, koruma ve geliştirmede, bireyin birey olma ve çevresiyle başa çıkma sürecinde en belirleyici özelliklerden birisidir. Buna bağlı olarak, toplumun gelişimi ve ilerleyişi de bu becerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Çünkü birey sorunlarıyla ve çevresiyle kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş edebilmektedir (Şahin, 2004; Konan, 2013).

Bireyin problem çözme becerisini zamanla öğrenmesi ve geliştirmesinden yola çıkarak, bu becerinin bir sonuçtan çok süreç olduğu söylenebilir (Özgün, 2018). Problem çözme, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Problem çözme becerileri çocukluktan itibaren öğrenilmekte ve okul yıllarında geliştirilmektedir. Bir bireyin problem çözmedeki başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır. Problem çözme sürecinin eğitimde yer alması, bireylerin üretici, eleştirel, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Çocuklar zaman içinde problem çözme davranışlarıyla düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmayı, alternatif fikirler üretmeyi, neden-sonuç ilişkilerini kavramayı ve sonuçları tahmin etmeyi öğrenirler. Böylece karşılaştığı problemlerle nasıl mücadele edeceğini bilen, problemlere akılcı ve bilimsel düşünme yeteneklerini kullanarak en uygun çözüm yolunu seçip uygulayan bireyler yetiştirilmiş olur (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Kalaycı, 2001; Mayer, 1992). Armağan, Uluçınar Sağır ve Yalçın Çelik (2009), problem çözme becerilerini öğrenen çocukların hayatın her aşamasında başarılı olabileceğini dile getirmişlerdir. Gelecekte karşılarına çıkabilecek problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmek tüm eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Bireylerin, toplumsal yaşama ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olarak yetişebilmeleri için, problem çözme becerilerini bilip

geliştirmeleri gerekmektedir (Charles ve Lester, 1982; Kalaycı, 2001; Jonassen, 2004).

Problem çözme becerileri geliştirilirken; çocuğun soru sorma, problemi tanıma ve problem çözümü için denemeler yapmasına imkân tanımak, çözüme odaklanmasını sağlamak, problemin sınırlarını belirlemek, üretilen çözüm yollarının içindeki hatalı veya yanlış çözüm yollarını elemek ve çocuğun problem çözmeye yönelik geliştirdiği alternatifleri anlatması için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Kişisel ve Yıldırım, 1983). Okullarda problem çözme becerilerinin öğretilmesiyle; öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri, tanımaları ve geliştirmeleri sağlanarak karşılaşacakları problemleri başkalarının çözmelerini beklemeden kendi çabalarıyla çözebilmeleri sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırarak, bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı verir (Erden ve Akman, 2023). Problem çözme becerileri sayesinde çocuğun; alternatif fikirler üretebilmesi, kendini geliştirme fırsatı bulması, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşması ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmesi sağlanır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2012). Problem çözme becerilerinin öğretilmesindeki temel amaç, çocukların okul yaşamı dışında farklı problemlerle karşılaştıklarında bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır (Aksoy, 2003).

Günümüz çağında insanın bilgiyi bulan, kullanan, bu bilgilerle yeni bilgiler üreten, kendini gerçeğeştiren ve çok boyutlu bir varlık olması beklenmektedir. Bundan dolayı ihtiyacı olan bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen, problem çözme, mantıklı olma, doğru karar verebilme becerilerine sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, özgüven duygusuna sahip, atılgan, dili etkili bir şekilde kullanarak iletişim kurabilen, ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede teknoloji den yararlanabilen, olayları bütünü ile değerlendirebilen, ekip olarak çalışma yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Sönmez, 2005; Özden, Kara ve Tekin, 2008; Hançer, şensoy ve Yıldırım, 2003).

Problem çözme becerilerini öğretim amacıyla kullanılmasının yararlarını savunan eğitimcilerden biri olan John Dewey'e göre problem çözme, süreç olarak deneme-yanılma, içęörü kazanma ve neden-sonuç ilişkilerini bulma gibi etkinlikleri kapsar (Sönmez, 2005).

Problem çözme becerilerinin eğitimdeki yararları şu şekilde özetlenebilir (Tertemiz ve Çakmak, 2003):

- Öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Öğrenmeye ilgi ve merakı arttırır.
- Kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Bilimsel yöntemleri kullanmayı öğretir.

- Motivasyonu artırır.
- Öğrencilerin başarısız oldukları durumlarda da öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırır.

Eğitimde problem çözme becerilerine yer verilmesi özellikle de fen eğitiminde bu becerilerin kullanımına yönelik yapılan uygulamalar hem öğrencileri hem de öğretmen adaylarını geleceğe hazırlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Fen eğitiminde yer alan birçok konunun öğretilmesinde matematiksel ifadelerin kullanılması ve bu ifadelerin ezbere bilgiler olması özellikle öğretmen adaylarında bu bilgilerin kalıcılığını azaltmakla birlikte hedeflenen becerilerin gerçekleştirilememesine neden olmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Fen eğitimi süresince doğrudan formüllerin verilmesi öğretmen adaylarını kolaylaştırmaya ve düşünmemeye alıştırmakla birlikte birçok beceride olduğu gibi problem çözme becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Öğretmen adayları karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırken farklı yollar dener, geçmiş bilgilerini sınar, farklı bakış açılarıyla düşünmeyi öğrenirler ancak derslerde matematiksel ifadeler doğrudan verildiğinde bu ifadeleri ezberleyerek kısa bir süreliğine akılda tutulması sağlanmış olur. Ancak istenen, öğretmen adaylarının deneyimlerini kullanarak, birçok becerilerini kullanarak karşılaştıkları sorunu çözerek formüle kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktır.

Formülsüz fen etkinlik uygulamaları yapılırken aslında öğretmen adaylarının bir problemle karşılaşmaları ve karşılaştıkları bu problemle baş etmeleri sağlanmış olur. Formüle ulaşmaya çalışırken uyguladıkları adımlar problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Problem çözme becerilerini kullanarak formüle ulaşmaları hem akademik başarılarını artırmaya hem de günlük hayatta kullandıkları pek çok becerinin gelişmesine olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik fen etkinlik uygulamalarında yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle nitel çalışmalar yapıldığı ve öğrencilere yönelik olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Literatürde uygulamalı ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların fazla olmaması nedeni ile bu çalışma konusu tercih edilmiştir. Bu bakımdan problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik fen etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği, geliştirilen fen etkinliklerinin problem çözme becerilerini nasıl etkileyeceği bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışma grubunda öğretmen adaylarının seçilmesi, yetkin bireyler yetiştirmede ilk koşulun nitelikli öğretmenler yetiştirmek olduğu göz önünde

bulundurulduğundan öğretmen yetiştirme süreci bakımından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, formülsüz fen etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Çalışma yapılan formülsüz fen etkinlikleriyle öğretmen adaylarının matematiksel işlemlere bağlı kalmadan mantık yoluyla ilerleyerek öğrenme kalıcılığını sağlamaları ve bu etkinliklerle problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinin ortaya konması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Belirlenen ana problem kapsamında araştırmada aşağıdaki alt probleme yanıt aranacaktır.

- Formülsüz fen etkinliklerinin uygulandığı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, formülsüz fen etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının oluşturduğu farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koyan, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik yapılan ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlemlendiği araştırmalardır. Söz konusu araştırma ortamında araştırmacı değişkenler üzerinde ya da araştırma ortamında çeşitli değişiklikler yaparak, araştırmayı istediği şekilde kontrol edebilme şansına sahiptir (Büyüköztürk ve diğ., 2020).

Araştırmada formülsüz fen etkinlik uygulamalarıyla oluşturulacak olan bu farkın bağımlı değişken olarak tanımlanan problem çözme becerilerini geliştirip geliştirmediği incelenmek istenmektedir.

Çalışmada, belirlenen gruba yapılan ön-testin ardından uygulama yapılarak sonrasında son-testin gerçekleştirilmesiyle grubun iki test sonunda problem çözme becerileri arasındaki farkların karşılaştırılması istenildiğinden yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 3. Sınıfında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-23 arasında

değişmekte olup (%91,6'ı 21-23 yaş aralığındadır), toplam 24 öğretmen adayından (3 erkek, 21 kadın) oluşturmaktadır.

Tablo-1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	21	87,5
	Erkek	3	12,5
	Toplam	24	100
Yaş Aralığı	18-20	2	8,3
	21-23	22	91,6
	24 ve üzeri	0	0
	Toplam	24	100

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, formülsüz fen etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak “*Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği*” kullanılmıştır. Problem çözme becerisine yönelik literatürde birçok ölçek olmasına rağmen, araştırma lisans öğrencilerini kapsadığı için bu ölçeğinde yetişkinlere yönelik olmasından dolayı tercih edilmiştir. İlgili araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olan yetişkinler için problem çözme ölçeği, Yaman ve Dede (2008) tarafından geliştirilmiş olup, geçerlik ve güvenirlik çalışması 550 yetişkin birey ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte faktör analizi sonucunda 5 alt faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçek toplam 18 madde içermektedir ve 5’li Likert tipi maddelerden oluşmaktadır (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla ve 5: Her zaman). Ölçeğe ait alt faktör ve madde dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo-2: Problem Çözme Ölçeğine Ait Alt Faktörlere Göre Madde Dağılımı

Problem çözme ölçeği alt faktörler	Maddeler
Faktör-1. Problemin çözümünün etkilerini düşünme	1, 2, 3, 4, 5
Faktör-2. Modelleme yoluyla problem çözme	6, 7, 8
Faktör-3. Alternatif çözümleri araştırma	9, 10, 11, 12
Faktör-4. Belirlenen çözümü uygulamada kararlılık	13, 14, 15
Faktör-5. Karşılaşılan problemi analiz etme	16, 17, 18

Yaman ve Dede (2008) 550 yetişkin bireyle gerçekleştirilen ölçeğe ilişkin güvenilirlik belirleme çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçek güvenilirlik çalışması 73 öğretmen adayı ile yapılmış olup, çalışmada tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Formülsüz fen etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek için çalışma grubuna etkinlikleri uygulamadan önce ön-test olarak “*Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği*” uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, yapılandırmacı yaklaşımın 5E Öğrenme Modeli ile zenginleştirilmiş formülsüz fen etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler 4 hafta boyunca öğretmen adaylarına üniversitenin laboratuvar sınıfında ‘Fen Öğretimi-2’ dersi süresince Fen Bilimleri dersi öğretmeni olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişimi incelenirken etkinliklerde kullanılan çalışma kağıtlarından yararlanılmıştır. Araştırma boyunca yapılan etkinliklerin yapılış sırası, konu alanları ve etkinlik adları Tablo-3’te yer almaktadır. 4 hafta sonunda çalışma grubuna son-test olarak yine “*Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği*” uygulanarak elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo-3: Etkinliklerin Yapılış Sırası, Konu Alanı ve Adı

Yapılış Sırası	Konu	Etkinlik Adı
1.	Ses	Sesi Görebilir Miyiz?
2.	Protein-Asit ve Baz	Sütten Doğal Yapıştırıcı
3.	Basınç	Su Roketi
4.	Yanma Olayı	Yanmayan Eller
5.	Gezegenler	Güneş Sistemindeki Gezegenler Ne Kadar Büyük ve Aralarındaki Mesafe Ne Kadar?
6.	Tutulmalar	Güneş ve Ay Tutulması
7.	Donma Noktası	Kendi Dondurmamızı Yapalım
8.	DNA	Meyvelerin DNA’sı

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde uygulanan, problem çözme becerileri ölçeği sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma 24 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ön-testten ve son-testten elde

edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk ve basıklık(kurtosis)-çarpıklık(skewness) katsayıları incelenerek kontrol edilmiştir. Ön-test ve son-test için yapılan incelemelerde verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği belirlenerek, testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Anlamlılık düzeyi olarak $p = 0.05$ alınmıştır (Büyüköztürk, 2024). Basıklık değerlerinin ön-test için 0.35 son-test için 0.39 iken çarpıklık değerlerinin ön-test için 0.38 ve son-test için - 0.34 olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin +1 ile -1 arasında olması verilerin normalden aşırı bir sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2024; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Böylece çıkarımsal analizler için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki karşılaştırmalar için bağımlı gruplarda t-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo-4: Ön-test son-test Normallik Sonuçları

Tests of Normality							
grup		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam	Ön Test	,108	24	,200 [*]	,966	24	,575
	Son Test	,120	24	,200 [*]	,972	24	,709

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3. BULGULAR

Bu bölümde, formülsüz fen etkinliklerinin uygulandığı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ölçme aracıyla elde edilen veriler toplanarak SPSS programı ile analiz edilmiş ve bulgular tablo şeklinde verilmiştir. Yapılan formülsüz fen etkinlik uygulamalarının 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla bağımlı t-testi sonuçları Tablo 5 'de sunulmuştur.

Tablo-5: Öğretmen Adaylarının Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	SS	t	p
Ön Test	70,12	8,05	- 1,91	0,06
Son Test	73,75	8,30		

Ön-test ve son-test sonucu hesaplanan ortalamaların 5'li likert tipi ölçekte ne düzeyde olduğunun bulunması için bulunan ortalama değerleri ölçekteki madde

sayısına (18) bölünerek ön-test ve son-test ortalamalarının düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek ortalama değeri Tablo-6’da verilmektedir.

Tablo-6: Ölçekteki Ortalama Düzeyi

Ortalama Düzeyi	
Ön Test	3,89
Son Test	4.09

Tablo-6’de verilen değerler incelendiğinde ön-testin ortalama düzeyi 3,8 olduğu görülmektedir. Bu değer 3-4 arasında olup 4’e yakın olduğundan ölçekte “sıklıkla” seçeneğine karşılık geldiği, son-testin ortalama düzeyinin 4,0 olduğu ve yine ölçekte “sıklıkla” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının her iki test ortalaması sonucunda da “sıklıkla” ifadesini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında, aritmetik ortalama son-testte ön-teste göre artış göstermiş olmasına rağmen Tablo-5’da ki değerler incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0.05$).

Ancak öğretmen adaylarının etkinlik sırasında doldurdıkları çalışma kağıtlarında problem çözme becerilerinin geliştiğini gösterir nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin; Su Roketi isimli etkinlikte, 5 numaralı öğretmen adayı problem durumunun belirlenmesi ve ihtiyacı olan bilgilerin belirlenmesi aşamasında aşağıda gösterildiği gibi bir açıklama yapmıştır.

Şekil-1: 5 Numaralı Öğretmen Adayının Problem Durumunu Açıklaması ve Gerekli Bilgilerin Tespiti

- Yukarıdaki örnek olaya göre Arda’nın yaşadığı problem nedir?
- Roketi havaya gönderilecek malzemeyi fon olarak kullananın olabilir.
- Örnek olayda verilen problemi çözebilmek için ihtiyacınız olan bilgiler nelerdir?
- Roketin havaya atılması için önemli malzeme nedir?
 - Roketin hızını ettirebilecek nitelikler nelerdir?
 - Roket nasıl okunur?

Öğretmen adayı daha sonra ise probleme yönelik üç farklı çözüm önerisi getirerek bu önerileri değerlendirip probleme en uygun çözümü nedeni ile birlikte açıklamıştır.

Şekil-2: 5 Numaralı Öğretmen Adayının Tespit Ettiği Problem Durumuna Yönelik Önerdiği 3 Farklı Çözüm Yolu, Seçtiği En Uygun Çözüm Önerisi ve Nedeni

Örnek olaydaki problem durumumuza geri dönersek;

Arda'ya bu problemin üstesinden gelebilmesi için hangi çözüm yollarını önerirsiniz?

3 farklı çözüm yolunu listeler misiniz?

1. Balonu açtırmak silindiri ve içindeki hava basıncını arttırırız. Silindiri havaya uçar.
2. Tuvalet kağıdının kartonuna spika yapıp alt kısmına balon bağlayabiliriz.
3. Kartonatı ve spika kullanarak C20'ye got kütüğüyle got baloncunu etrafı edebiliriz.

Arkadaşlarınızla beyin fırtınası yaparak önerdiğiniz çözüm yollarını tartışınız.

Önerdiğiniz çözüm yollarından en uygun olanını seçip sebebiyle birlikte açıkla mısınız?

Yukarıda önerdiğim çözüm yollarından en uygun olan 2 numaralı olandır.

Çünkü;
Balona hava vererek balonun içindeki got baloncunu arttırdık ve roketin uçuşunu sağladık.

5 numaralı öğretmen adayı verilen senaryoya göre problemin; yapılan roketi havaya gönderecek sistemin ve malzemelerin bulunması olarak belirleyip, ihtiyacı olan bilgileri tespit ettikten sonra 3 farklı çözüm önerisinde bulunmuştur. Önerdiği çözüm yollarını değerlendirerek problemin çözümünde kullanmaya en uygun çözüm önerisinin 2 numaralı çözüm önerisi olduğuna yani tuvalet kağıdının kartonunu kullanarak hazırlanacak bir roketin alt kısmına balon bağlanarak yapılan roketin havaya gönderilmesine karar vermiştir. Çözüm önerisini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak bu çözümü seçme nedenini ise malzemelerin kolay bulunması ve balonun hava vererek gaz basıncının artmasıyla hazırlanan roketin hareket edebileceği olarak açıklamıştır.

Benzer şekilde Sesi Görebilir Miyiz? İsimli etkinlikte, 8 numaralı öğretmen adayı problem durumunun belirlenmesi ve ihtiyacı olan bilgilerin belirlenmesi aşamasında aşağıda gösterildiği gibi bir açıklama yapmıştır.

Şekil-3: 8 Numaralı Öğretmen Adayının Problem Durumunu Açıklaması ve Gerekli Bilgilerin Tespiti

Yukarıdaki örnek olayda yaşanan problem nedir?

Böğrenmelerin bir olguyu kendi göstermeye göstermediklerinden a duyulmaz. Böğrenmelerin sesin yayılmasını beklemesi ayşe sesin etrafı göstermektedir.

Örnek olayda verilen problemi çöze bilmek için ihtiyacınız olan bilgiler nelerdir?

- Sesin bir enerji olduğu
- Sesin ortamda yayılması
- Sesin dalgalar halinde yayılması

Öğretmen adayı daha sonra ise probleme yönelik üç farklı çözüm önerisi getirerek bu önerileri değerlendirip probleme en uygun çözümü nedeni ile birlikte açıklamıştır.

Şekil-4: 8 Numaralı Öğretmen Adayının Tespit Ettiği Problem Durumuna Yönelik Önerdiği 3 Farklı Çözüm Yolu, Seçtiği En Uygun Çözüm Önerisi ve Nedeni

Örnek olaydaki problem durumumuza geri dönersek;

☒ Karşılaştığınız bu problemin üstesinden gelebilmek için hangi çözüm yollarını düşündünüz?

3 farklı çözüm yolunu listeler misiniz?

1. Bir streç filmi sesle tutarak öğretmenlere sesle bağırmasını istem.
2. Sesin sesinlemleri sesle tutarak net olarak gösterilebilir.
3. Masanın altına koyarak öğretmenlerin sesle sesle konuşmasını istem.

Arkadaşlarınızla beyin fırtınası yaparak önerdiğiniz çözüm yollarını tartışınız.

☒ Düşündüğünüz çözüm yollarından en uygun olanını seçip sebebiyle birlikte açıkla mısınız?

Yukarıda önerdiğim çözüm yollarından en uygun olan 1 numaralı olanıdır.

Çünkü;

Öğrenciler kâğıt seslemleri kullanarak streç film üzerindeki tuz tanelerini hareket ettirebilirler ve bunu çıplak gözle net olarak gösterebilirler. Sesin dalgaları yayıldığını, bir enerji olduğunu ve etkilerinin gözle görülebileceğini.

Sonuç Varalım

Deney sonucunda edindiğiniz bilgilerden yola çıkarak çözüm önerinizin problemin çözümüne uygun olup olmadığını tartışınız.

Bu deneyde çok ince bir yapıya sahip olan ve her şeyi renkte gösteren streç filmi üzerine tuz seriyorduk. streç filmi alınarak bağırıldığında streç filmi üzerindeki tuz tanelerinin hareket edip çıplak gözle net olarak gösterilebilir. Bu deney de kâğıt sesin bir enerji olduğunu ve sesin etkilerinin gözle görülebileceğini gösterir.

8 numaralı öğretmen adayı verilen senaryoya göre problemin; öğrencilerin sesi görmeyi beklerken sesin etkisini görmeleri olarak belirleyip, ihtiyacı olan bilgileri tespit ettikten sonra 3 farklı çözüm önerisinde bulunmuştur. Önerdiği çözüm yollarını değerlendirerek problemin çözümünde kullanmaya en uygun çözüm önerisinin 1 numaralı çözüm önerisi olduğuna yani bir streç film üzerine dökülen tuz tanelerine öğrencilerin bağırmaları ve gözlem yapmalarına karar vermiştir. Çözüm önerisini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak bu çözümü seçme nedenini ise öğrencilerin sesin dalgalar halinde yayıldığını, bir enerji olduğunu ve sesin etkilerini çıplak gözle net olarak gözlemleyebilecek olmaları olarak açıklamıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada formülsüz fen etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, çalışma grubuna “Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmış ve test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Uygulanan ölçekler sonucu elde edilen veriler bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ($t = -1,91$ ve

$p>0,05$) $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak yapılan istatistik analizler sonucunda anlamlı düzeyde bir gelişme görülememiş olmasına rağmen, elde edilen $p=0,06$ değerinin belirlenen değere ($p<0,05$) çok yakın olması ve ön-test son-test ortalama puan düzeylerine bakılmasıyla edinilen bilgiler incelendiğinde, ön-test ortalama düzeyi 3,89 bulunurken son-test ortalama düzeyi 4,09 olarak tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak araştırma süresince öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişim gösterdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama sürecinde her etkinlik için ayrı ayrı doldurdukları çalışma kağıtları incelendiğinde ilerleyen etkinlikler boyunca problem çözme becerilerinin gelişim gösterdiği görülmektedir. Çalışma kağıtlarında bu gelişimleri gösteren bazı çalışma kağıtları örnekleri bulgular bölümünde detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırma boyunca öğretmen adaylarına yapılan uygulamalarda temel amaç matematiksel ifadeleri direkt kullanmadan etkinlikleri yaparak ilgili konuların anlaşılması ve etkinlikler boyunca karşılaşılan problemlerde gerekli adımların uygulanmasıyla uygun çözüm yollarına ulaşarak problem çözme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır.

Analizler sonucunda anlamlı farkın çıkmaması öğretmen adaylarının uygulama süresince problem çözme becerilerini geliştiremedikleri anlamına gelmemektedir. Elde edilen ortalama puanların son-testte artış göstermesi ve çalışma kağıtlarından edinilen bilgilerce öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde gelişme görüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada yapılan formülsüz fen etkinlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının matematiksel ifadelere bağlı kalmadan bilgileri anlamlandırarak öğrenmelerine ve süreç boyunca problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda araştırma sonucuna benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Sağbaş (2023), ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin bilgisayar bilimi dersi kapsamında robotik programlama öğretiminde ters yüz sınıf modelinin bilgi işlemsel düşünme ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmediği, programlama öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılık görülerek olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Erdoğan (2023), otantik öğrenme temelli etkinliklerin 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersindeki akademik başarılarına olumlu etki ettiği, derse yönelik tutum ve problem çözme becerisi açısından ise anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin otantik öğrenme ile ilgili görüşlerinin ise olumlu olduğu görülmektedir.

Çalışma sonucunda yapılan istatistiksel analizlerde öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmamasında; öğretmen

adaylarının istek ve motivasyonlarının yeterli seviyede olmaması, uygulama için seçilen etkinlik ve konu alanlarının beceriye uygunluğu, çalışma grubu olan öğretmen adaylarının sayıca beklenenden az olması ve uygulama süresinin 4 hafta-8 etkinlikle sınırlandırılmış olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) çalışmalarında öğrencilerin problem çözme becerilerinde artış yaşanmamasının sebebini uygulanan eğitimin kısa olmasıyla açıklamışlardır. Problem çözme becerileri gibi üst düzey becerilerin gelişmesinde uzun süreli etkinlik uygulamalarının daha verimli ve kalıcı olacağı bilinmektedir.

Çalışma sonucunun aksine literatürde problem çözme becerilerinin geliştirildiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada formülsüz fen etkinlik uygulamaları sürecinde yapılandırmacı yaklaşımdan 5E modeli kullanılmış olsa da literatür incelendiğinde formülsüz fen eğitimi kapsamında pek çok farklı yöntemden yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin; STEM eğitimi, eğitsel oyunlar, robotik kodlama, PDÖ, algodoo, ters yüz eğitim, yaratıcı drama, arduino, iş birlikli öğrenme vb. gibi yöntemler eğitim sürecinde matematiksel ifadelerin doğrudan kullanılmadığı, öğrenimin mantık yoluyla tamamlandığı uygulamalardır. Literatürde bu yöntemlerin kullanıldığı birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Aydın, 2021; Küçük kara, 2019; Aktı Aslan, 2019; Karakaş, 2021; Bozan, 2022; Gök ve Sılay, 2009; Topsakal, 2010; Asığığan, 2019; Gündüz Bahadır, 2020; Buyuran 2021).

Özer (2017), geliştirilen ciddi oyunların kullanıldığı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarıları, derse yönelik motivasyonları ve problem çözme becerilerinin düzeyinde anlamlı seviyede artış görülmüştür. Yıldırım (2018), bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı seviyede artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma tamamlandıktan üç ay sonra bu artışın korunduğu görülmüş, okullarda bilim şenlikleri gibi etkinliklerin yaygınlaştırılmasının ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Çam (2019), robotik destekli programlama eğitiminin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerine, akademik başarılarına ve motivasyonlarına istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Akbıyık (2019), arduino mikro denetleyici uygulamalarının lise öğrencilerinin programlama eğitimindeki öz-yeterlikleri ve problem çözme becerileri olumlu yönde etkilendiğini bildirmektedirler. Öğrencilerin yapılan etkinliklere dair görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Hişmi (2022), STEM temelli etkinliklere dayalı uygulanan fen bilimleri dersinde öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumları, akademik başarıları, problem çözme ve sosyal beceri geliştirme sürecinin incelenmesi isimli çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıdığı, STEM'e ilişkin tutum, problem çözme ve sosyal beceriler

üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pekbay (2017), STEM etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemiş olduğu araştırmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur.

Buradan, formülsüz fen etkinlik uygulamalarının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Araştırma daha kalabalık bir çalışma grubu ile gerçekteştirilip gruplar arası karşılaştırmalar yapılarak daha geniş kapsamlı bir çalışma yapılması,
- Problem çözme becerileri gibi üst düzey becerilerin incelendiği çalışmalarda uygulama süresinin daha uzun tutulması,
- Çalışmanın etkilerini daha net ortaya koyabilmek için deney-kontrol grubu kullanılması,
- Çalışmada düzenlenen etkinliklerde farklı yöntem ve desenler kullanılması,
- Araştırmadaki etkinliklere daha farklı konu alanları eklenerek etkinlik sayısının arttırılması,
- Yapılacak uygulamalarda problem çözme becerilerinin alt boyutlarına yönelik detaylı çalışmaların yapılması,
- Araştırmada var olan bir ölçme aracını kullanmak yerine araştırmacının kendi ölçęini hazırlayıp kullanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. N. Kalaycı (Çev.), (s.41-47). Pegem Akademi.
- Akbıyık, N. (2019). *Programlama eğitiminde arduino mikro denetleyici uygulamaları kullanımının lise öğrencilerinin programlama öz-yeterlikleri ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83-98.
- Aktı Aslan, S. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı, problem çözme becerisi ve motivasyonlarına etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alcı, B. (2011). Ortaöğretim fen, matematik öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri ile lisans mezuniyet başarı puanları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 6(1), 1227-1232.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 27-33.
- Armağan, Ö. F., Uluçınar Sağır, Ş. & Yalçın Çelik, A. (2009). The effects of students problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. *World Conference on Educational Sciences 2009*, 2678-2684.
- Asıgıgan, S.İ. (2019). *Oyunlaştırılmış stem uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2013). Kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak hazırlanan fen ve teknoloji plan ve etkinlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Aydın, S. (2021). *Eğitsel oyunların çocukların problem çözme becerisi ve değer gelişimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Aydoğan, Y. & Ömeroğlu, E. (2003). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2*, 458-468.

- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16,18.
- Bingham, A. (2022). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. A. F. Oğuzkan (Çev.), 4. Baskı, (s.11-33). Milli Eğitim Basımevi.
- Bozan, M. (2022). *Algodoo destekli beyin temelli öğrenme modelinin akademik başarı ve problem çözme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buyuran, B.G. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersinde stem etkinliklerinin öğrencilerin sorgulama, problem çözme becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 31. Baskı, (s.40-48). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Charles, R. & Lester, F. (1982). *Teaching Problem Solving: What, Why, How*. Dale Seymour Publications
- Cheung, K. C., Choo, M. L. & Fong, L. W. (1991). *Meaningful Assessment Problem-Solving Activities in the Classroom: Some Exemplars*. Centre for Applied Research in Education.
- Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çam, S. & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-131.
- Çavuş, R., Balçın, M. D. & Yılmaz, M. M. (2018). Bilim fuarı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 1-17.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi'nde sunulmuş bildiri*, İstanbul.
- Çevik, Y. Alkan, İ. & Bayrı, N. (2023). Formülsüz fen eğitimi: basit makineler örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 245-267.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 6. Baskı, (s.15-18). Pegem Akademi.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-160.
- Duman, B. (2020). Problem Çözme ve Problem Çözme Terminolojisi. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 12. Baskı, (s.441-450). Pegem Akademi.
- Erden, M. & Akman, Y. (2023). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. 26. Baskı. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ö. (2023). *Otantik öğrenmenin 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersindeki akademik başarı, derse yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Evans, James. R. (1991). *Creative Thinking: In The Decision And Management Sciences*. Sought-Western Publishing Company.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Glassman, W. E. & Hadad, M. (2009). *Approaches to Psychology*. 5. Baskı. McGraw Hill Education.
- Gök, T. & Sılay, İ. (2009). Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenilmesinde İş birlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 58-76.
- Greene, J. (2005). *Memory, Thing, And Language Topic In Cognitive Psychology*. Taylor & Bacon.
- Gündüz Bahadır, E.B. (2020). *6. sınıf fen bilimleri dersinde stem uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö. & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 1(13).
- Hişmi, E. (2022). *Stem etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki stem'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal beceri geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Huilit, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological type*, 24(1), 33-44.

- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Gazi Kitabevi.
- Kalelioğlu, F. & Gülbahar, Y. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective. *Informatics in Education*, 13, 33-50.
- Karakaş, M.N. (2021). *Hayat bilgisi dersinde storyline yönteminin kullanılmasının karar verme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkililiği: üçüncü sınıf örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kasschau, R. A. (2003). *Understanding Psychology*. The McGraw-Hill.
- Kişisel, E. & Yıldırım, S. M. (1983). *Bilişsel Etkinlikler*. Milli Eğitim Basımevi.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 786-794.
- Kurt, K., İzci, K., & Pehlivan, M. (2023). Middle school science and mathematics teachers' views on science-mathematics integration. *International Journal of Educational Spectrum*, 5(3), 219-230.
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükbara, M.F. (2019). *Etkinlik temelli algoritma eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mayer, R. E. (1992) *Thinking, Problem Solving, Cognition*. 2. Baskı. W H Freeman and Company.
- Meydan, H. (2018). Anlamlı öğrenme öz-farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 95-118.
- Miller, M. & Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. *Education*, 121(3).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, İlköğretim 6, 7, ve8. Sınıf, MEB Yayınları, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013a). Fen bilimleri dersi öğretim programı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013b). Okul öncesi eğitim programı, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2012). Çocuklarda Problem Çözme Becerisi. N. Aral (Ed.), *Aile ve Çocuk*. (s.217-237). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (pçbö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 105-122.
- Önen Öztürk, F. (2017). Fen- toplum temelli eğitsel kısa filmler üzerine bir çalışma: fen bilgisi öğretmenliği örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 633-649.
- Özden, M., Kara, A. & Tekin, A. (2008). Öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 352-377.
- Özer, F. (2017). *Ciddi oyunların ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpınar, İ. (2012). *6-8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, S. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul Anadolu yakası örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pekbay, C. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pesen, C. (2020). *İlkokullarda Matematik Öğretimi*. 9. Baskı, (s.65-88). Pegem Akademi.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton University Press.
- Sağbaş, H. Z. (2023). Robotik programlama öğretiminde ters yüz sınıf modelinin bilgi işlemsel düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve programlama öz yeterlik düzeyine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology, Theory And Practice*. 12. Baskı. Allyn and Bacon.
- Sönmez V. (2005). Eğitim ve Toplum. A. Solak (Ed.), *21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim Küreselleşme ve Toplum*. Hagem Yayınları.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 10. Baskı, (s.238-239). Anı Yayıncılık.
- Şahin Pekmez, E., Aktamış, H. ve Can, B. (2010). Fen laboratuvarı dersinin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 93-112.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tertemiz, N. I. & Çakmak, M. (2003). *Problem Çözme İlköğretim 1. Kademe Matematik Dersi Örnekleriyle*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Topsakal, Ü. (2010). 8. sınıf ‘canlılar için madde ve enerji’ ünitesi öğretiminde işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Turalı, H. B. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz- yeterlilik inançlarının çoklu değişkenlerle incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, S. & Dede, Y. (2008). Yetişkinler için problem çözme becerileri ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14),251-269.
- Yenen, E. T. & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerim öğretmenlik mesleği genel yeteneklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, A. (2023). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarda Problem Çözme. B. Akman (Ed.), *Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi*. 13. Baskı, (s.152-162). Pegem Akademi.
- Yıldırım, H.İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 390-409.

Zadnik, M. G. & Loss, R. D. (1995). Developing numerical problem-solving skills through estimations of quantities in familiar contexts. *Australian Science Teachers Journal*, 41 (1), 15–19.



Dislali ve Özel Öğrenme Güçlüğü Bağlamında Eğitsel Müdahaleler

Murat Balcı¹ & Nergis Ramo Akgün² & Ersin Ateş³

¹ Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3898-8651

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-0982-5733

³ Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7748-5980

Giriş

Dislali; özel öğrenme güçlüğü içerisinde değerlendirilen ülkemizde henüz çok gündeme gelmeyen ancak yurtdışında akademik çalışmalarda her geçen gün daha fazla yer almaya başlayan önemli kavramlardan biri olarak karşımız çıkmaktadır. Dislali, belirli sesleri çıkarmada zorlukla karakterize bir dil bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Rosa Lugo, 2022). Başka bir ifade ile dislali, merkezi sinir sistemindeki veya konuşma organlarının anatomisindeki anormalliklerden kaynaklanmayan bir artikülasyon bozukluğudur (Ekasari & Dimalouw, 2022). Dislali kolayca teşhis edilebilen bir konuşma bozukluğu olsa da sağlık açısından herhangi bir risk oluşturmamaktadır. Ancak bu durum (Dislali) çocuklarda sıklıkla güvensizlik, düşük özsaygı, okul öğrenimini aksatamave akademik başarısızlıkgibi zorluklara yol açabilmektedir. Bu sebeple dislali üzerinde durulması ve en kısa sürede düzeltilmesi gereken bir konuşma bozukluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dislali özel öğrenme güçlüğünden ayrı bir kavram değildir. Dislali de Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli ve Dispraksi gibi özel öğrenme güçlüğü içerisinde değerlendirilen özel öğrenme güçlüğü'nün alt kavramlarından biridir. Bu sebeple özel öğrenme güçlüğünden ayrı bir şekilde değerlendirmek çok doğru olmayacaktır.

Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir?

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), akademik beceri olarak adlandırılan alanlarda görülen bir yetersizlik türüdür. Özel öğrenme güçlüğünde herhangi bir zeka geriliği söz konusu değildir. Tam tersi özel öğrenme güçlüğü görülen bireylerin zekâ düzeylerinin normal ya da normalin üstünde olduğu yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Ancak buna rağmen okuma, yazma, iletişim, matematik gibi akademik alanlarda akranlarına göre belirgin yetersizlikler göstermesiyle tanımlanan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bir başka ifade ile özel öğrenme güçlüğü algı, hafıza, odaklanma, dikkat, dil kullanımı gibi yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkandınleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel işlemleri öğrenmede ve yerine getirmede güçlük yaşamasıyla tanımlanan bir yetersizlik türüdür (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta özel öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasında sosyo-ekonomik durumların, çevresel koşulların ya da zihinsel geriliğin dikkate alınmaması gerektiğidir. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan akademik alandaki çalışmalara bakıldığında tanımlamada uluslararası tanımlamalara benzer bir sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı özel öğrenme güçlüğü'nü başta yazılı anlatımda olmak üzere okuma, yazma, dinleme, kendini ifade etme, konuşma ve matematik becerilerinde görülen bir yetersizlik olarak tanımlamaktadır. Bu yetersizlik bu alanların sadece birinde görülebileceği gibi birden fazlasında da görülebileceğinin altını

çizmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı tanımlamadan bu yetersizliklerin zekâ ile ilişkili olmadığını belirtmekte ve özel öğrenme güçlüğü görülen bireylerin zeka düzeyinin normal ya da normalin üzerinde olduğunu ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak unutulmaması gereken önemli hususlardan biride özel öğrenme güçlüğünün sadece akademik beceri olarak adlandırılan alanlarla sınır olmadığı, bu alanlarda görülen yetersizliğin aynı zamanda da bireyin toplumsal, sosyal, davranışsal ve duygusal duygusal yaşamında da problemler yaşamasına neden olabilecek çok boyutlu bir durum olduğudur (Yıldız & Türe, 2020). Bu sebeple özel öğrenme güçlüğü alanına her zaman disiplinlerarası bir anlayışla yaklaşmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Dislali Nedir:

Konuşma becerisi her dönem öğrenilen ve geliştirilen bir beceri olmakla birlikte özellikle çocukluk döneminde öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken önemli ve kritik becerilerden biridir. Çocuğun her gelişim evresinde olduğu gibi konuşma gelişimi de çeşitli aşamalardan geçer. Tipik gelişim gösteren çocuklarda genel olarak dil ediniminin beş aşaması vardır. Bunlar; Refleksif seslendirme, babıldama, laling, ekolali ve gerçek konuşma evreleridir. Çocuğun yetiştirme sürecinde diğer gelişim alanlarında yaşanan problemler nasıl çeşitli olası gecikmelere yol açabiliyorsa, aynı şekilde çocuğun konuşma gelişimindeki gecikmelerde, çocuğun konuşma becerisindeki aşamalarında çeşitli gecikmelere hatta yetersizliklere yola açabilir (Lawrence & Bateman, 2013). Bu sebeple konuşma alanında belirlenen bu yetersizliklere yönelik eğitsel müdahaleler hem bu konuşma bozukluklarının çeşitli derecelerde düzelmesini sağlayabileceği gibi, çocukta ilerleyen yaşlarında farklı bozuklukların ortaya çıkmasını da önleyebilecektir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki çocuklarda görülen çeşitli konuşma bozukluklarının uygun eğitsel yöntemlerle tedavi edilmemesi durumunda konuşma bozuklukları görülen çocuklarda sıklıkla davranış bozuklukları, psikososyal uyum bozuklukları ve düşük akademik yetenekler görülebilmektedir. Bu eğitsel müdahalelerin mümkün olduğunca erken dönemlerde yapılması gerekmektedir. Çünkü erken dönemlerde 5 yaş öncesinde çocuklarda özellikle beyin sinapsları ve miyelinleşme hala gelişmekteyken yapılan eğitsel müdahaleler maksimum yararı sağlayacakken 5 yaşından sonra yapılan müdahaleler optimum sonuçlar sağlamayacaktır (Pusponegoro, 2014). Bu sebeple her tanı, erken ve doğru müdahale özel eğitim her alanında olduğu gibi dislalide de hayati önem taşımaktadır.

Dislali, çocuklarda çoğunlukla konuşma esnasında fonetik düzensizlik, telaffuz problemleri, seslerin çıkartılmasında zorluk yaşama ya da seslerin değiştirilmesine neden olma durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Balcı & Şimşek, 2024). Bir başka tanıma göre ise dislali, herhangi bir artikülasyon organı anatomisi bozukluğun, nörolojik bozukluğun ve işitme bozukluğunun

bulunmaması sonucu oluşan, bir dilin düzgün konuşma fonetiğini doğru bir şekilde üretememe durumudur(Yohana & Kuswandani,2022). Dislali, öğrenme hataları veya eklemleme organlarındaki anormallikler nedeniyle oluşan eklemleme hasarının olduğu ve merkezi sinir sistemi veya periferik sinir sisteminde hasar olmadığı bir durumdur. Dislali görülen çocuklar genellikle iletişimin, merkezi veya periferik sinir sistemindeki lezyonlardan değil, dış konuşma organlarının hatalı öğrenmesi veya anormalliğinden kaynaklanan kusurlu eklemleme olarak tanımlanır (Hassan, Darweesh, Ibrahim & Zareh 2020).

Fonemlerin telaffuzunda bozukluk olarak ifade edilen displali, bazı seslerin yokluğu ya da değişmesi veya bu seslerin uygun olmayan bir biçimde başka seslerle değişmesi nedeniyle oluşan fonemlerin telaffuzundaki bozukluğa denir.

Belirli fonemlerin gruplarını doğru telaffuz edememe ya da oluşturmama olarak ifade edilen displali, birden fazla fonemi etkilediğinde çocuğun konuşması kullandığı sözel çarpıtmalar nedeniyle çoğu zaman anlaşılmaz hale gelir. Dislali, özellikle 4-10 yaş arasındaki hastalar için konuşma terapistlerine yönlendirilmesinin başlıca nedenidir. Bu fonolojik bozukluğun nedeni şunlar olabilmektedir; Eklem hareketlerinin kesinliği, kombinasyonu ya da sıralamasında görülen zorluklardır. Fonolojik örüntülerin ya da seslerin birbirinden ayırt etmede ve bunları birbirinden ayırmada görülen zorluklar da denebilir. Genellikle küçük bir çocuğa özgü tutumların devam etmesi ile karakterize edilen duygusal bir bozukluktur (Lopéz & Especial, 2008).

Dislalide görülen bozukluk biçimlerine göre aşağıdaki türlere ayrılmaktadır.

1. Alalia, dil yetersizliği ya da mutizm durumlarını içerir.

2. Barbarolalia, yabancı aksanla ya da taşralılık ile ifade edilen telaffuz durumunu içerir.

3. Barilalia, söz dizimsel bozukluk durumlarını içerir.

4. İdiolali, dil türemesini içerir.

5. Duyusal displali, işitme kaybı olmaksızın işitsel ayırma başarısızlıkla karakterize olmayı içerir. Çocuklar sesleri kötü algıladığı için onlar kötü biçimde telaffuz edebilirler.

6. Motor displali, motor bir bozukluk olmasa da belirli seslerin üretiminde yer alan hareketlerin koordinasyonunda yaşanan zorluk ya da beceri eksikliğinden kaynaklanır (Casas, 1988).

Dislali çeşitleri çok fazladır. Dislali organik, odyojenik ve fonksiyonel olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

1. Gelişimsel dislali: Çocukların duydukları kelimeleri taklit ederek tekrarlayamadıkları veya doğru akustik-artikülatör stereotipleri oluşturamadıkları dil gelişim evresidir. Bu sebeple kelimeleri fonetik olarak yanlış tekrar ederler. Çocuğun normal gelişimi içerisinde bu güçlükler yavaş yavaş aşılar ve dört ya da beş yaşından sonra devam ederse hastalık olarak kabul edilir.

2. Fonksiyonel Dislali: En sık görülen türdür. Beyindeki sinir sisteminin zayıf çalışmasıyla karakterizedir. Çocuk fonemin telaffuz noktasını ve biçimini bilmez ya da yanlış yapmaktadır. “R” yi doğru telaffuz etmek için dilini nasıl titreştireceğini bilmiyor ve genellikle “S”yi “Z” ile “R”yi “D” ile değiştiriyor. Nefes alma ya da fonasyon gibi artikülasyonu engelleyen yönlerden herhangi birinde yetersizlik ya da zorluk görülür. (García Sánchez 2001).

Etiyolojide motor becerilerin zayıflığı, uzay ve zaman algısında güçlük, işitsel anlama ya da ayırt etme eksikliği, psikolojik faktörler, çevresel faktörler, kalıtsal faktörler veya zeka geriliği gibi sebepler rol oynayabilmektedir.

Bazı fonemlerin atlanması, değiştirilmesi ya da bozulmasıdır. Çocuk birçok durumda kendi hatalarının farkına varmadan iyi konuştuğuna inanmakta ya da hatalarının farkında olsa da söz konusu hataları yapması durumudur. Bunların üstesinden gelemeyen bireyler travmatik durumlara yol açan sebepler görülebilmektedir. Fonksiyonel dislali durumunda ortaya çıkan hata türleri şunlardır: Bir sesin başka sesle değiştirildiği artikülasyon hatasıdır.

Çocuğun belli sesleri çıkaramaması ve çıkaramadığı sesleri başka ses ile değiştirmeden çıkarmaya çalışması durumudur (Lopéz & Especial, 2008).

Ekleme, bir sesin o kelimeye karşılık gelmeyen başka bir sesin yanına eklenmesiyle oluşur. Bozulma, yanlış üretilen veya deforme edilen ancak yerine doğru başka bir fonemin konulmadığı sestir. İfade edilişi doğru söyleme yakın olmasına rağmen tam ve net biçimde söylenemeyen bozukluktur (Lopéz & Especial, 2008).

3.İşitimsel Dislali: Dilin gelişiminde temel bir unsur da algıdır. İşitsel doğru bir eklemlenme elde etmek için doğru bir işitme yetisine sahip olmak gerekir. Hiçbir şey duymayan çocuk kendi kendine konuşamaz, yanlış duyan bir çocuk kusurlu konuşur. İşitme bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıkan bu artikülasyon, bozukluklarına odyojenik dislali adı verilir. İşitme yetersizliği bulunan bir çocuğun yaşayacağı işitme engelleri, işitme kaybının şiddetine ve çocuğun bunu telafi edebilme yeteneğine bağlıdır. Dislaliye ek olarak sıklıkla ses ve ritimde değişiklikler görülmektedir.

4. Organik Dislali: Eklemlerde oluşan bozuklukları ifade eder. Bunlar organik değişiklikler sonucu oluşur. Bu organik değişiklikler, anatomik anomaliler ya da şekil bozuklukları nedeniyle konuşma organlarında görülür.

Bunlara genellikle disglossi denir. Aynı zamanda sinir sisteminin dili etkileyen lezyonlarını da ifade edebilir. Bu durumda bunlara dizartri demek daha doğru olacaktır.

Dislalili Bireye Uygulanan Konuşma Terapisi:

Çocuğun ayrıntılı bir değerlendirmesi yapılarak dislalinin nedenlerinin belirlenmesi gerekir. Bu amaçla tanı ve müdahalede faydalı olabilecek verileri elde etmek için çocuğun öyküsü alınır. Tekrarlama, yönlendirilmiş ve kendiliğinden oluşan dildeki artikülasyonun değerlendirmeleri de yapılacaktır. Herhangi biri zeka, psikomotor beceriler, mekansal algı ve yönelim, zamansal algı ve ritim, işitsel algı ve ayırt etme, kişilik ve diğer tamamlayıcı testler incelenmelidir.

Sağaltıcı Uygulamalar

1. Dolaylı Sağaltım: Dilin mükemmel bir biçimde eklemelenmesi için bir takım koşul gerekmektedir. İyi solunum fonksiyonu, belli bir psikomotor olgunluk düzeyi, iyi bir işitsel algı, ayırt etme yeteneği, eklemlemeyi kolaylaştıran yanak – yüz çevikliği.

2. Doğrudan Sağaltım: Doğrudan tedavinin amacı doğru artikülasyonu ve otomasyonu öğretmektir. Dolaylı sağaltım uygulamalarından kısa bir süre sonra başlamalı ve eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir (Rocher, 1986).

Oyunlaştırılmış Egzersizler

Çevremizle girdiğimiz etkileşimler bir dizi etkileşim sonucunda doğal olarak konuşmayı öğreniriz. Bu nedenle konuşmanın doğru gelişimi için birincil uyarıcı ailedir. Çocukları etkili biçimde dinlemenin, onlara dikkat etmenin, hatalarının hemen düzeltmenin ne kadar önemli olduğunu unutmamalıyız. Çocuk bir kelimeyi yanlış kullanıyorsa aile üyeleri, çocuğun doğru duyması için aynı kelimeyle başka bir cümle kurmalıdır.

Dudklarla surat asma, dudak büzme gibi hareketler yapma gibi çok basit oyunlar şeklinde bazı egzersizler yapılır. Ayrıca pervaneler, düdükler gibi üfleme ve ısıklı çalmaya, balon şişirmeye, sabun köpüğü yapmaya teşvik edebiliriz. Dilinizi dışarı çıkararak konuşma organlarına egzersiz yaptırılabilir.

Raquel Varela, “Çocukların kusurları taklit edilmemeli ya da şaka olarak alınmamalı çünkü çocuklar telaffuzlarıyla kusurlu davranışlarını düzeltebilirler.”

Dolaylı Sağaltıcı Egzersizler

Nefes Egzersizleri

Nefes egzersizlerinde şunları dikkate almak gerekmektedir:

a. Kişinin duruş pozisyonu

- b. Nefes alma biçimi
- c. Egzersizin süresi
- d. Tekrar sayısı

Ekipmansız yapılabilecek egzersizler şunlardır:

- a. Burundan nefes verme,
- b. Ağızdan nefes verme
- c. Üfleme
- d. Isık çalma

Ekipman ile yapılabilecek egzersizler şunlardır:

Kağıtlar, yanan mumlar, tüp ve pipetler, üflemeli çalgılar, pinpon topları ve benzeri materyallerle egzersizler yapılabilir. (Lopéz & Especial, 2008).

Psikomotor Egzersizleri

Vücut şeması üzerinde çalışılacak egzersizler: Vücut pozisyonları, motor taklit egzersizleri, algı ve özel yönelim, zaman ve ritim konularında da egzersizler yapılması tavsiye edilir.

İşitsel Algı ve Ayrım Egzersizleri

Ses Ayrımcılığı:

- a. Sessizlik egzersizleriyle başlanır
- b. Süre (Uzun-kısa), yoğunluk (Güçlü-yumuşak) açısından ayrımlı egzersizler
- c. Farklı nesnelerden, farklı yerlerden gelen seslerin ayırt edilmesi: müzik aletleri

- d. Yüksek ve alçak seslerin ayrımı
- e. Ritmik yapıları yeniden organize edin.

Fonetik Ayrımcılık:

- a. İki benzer sesi ayırt etme
- b. İki senfoniye, bir dizi sesleri, karma senfonileri ayırt etme
- c. Kelimeleri bileşenlerine ve seslerine ayırma
- d. Kelime oluşturmaya heceleri tekrarlama
- e. Bir kelime içindeki bir fonemin konumunu belirtme

Bu egzersizlerle ayırımın yanı sıra çocuğun fonolojik farkındalığı üzerinde de çalışılır.

Kelime ve ifadelerin görsel-işitsel hale getirilmesi:

Benzer kelime çiftlerini tekrarlayın ve ayırt edin.

Daha uzun, daha zor veya bilmediğimiz kelimeleri tekrarlayın.

Terimlerin sırasına dikkat ederek kısa bir cümleyi tekrarlayın.

Bukofasial Egzersizler

a. Dilinizi ağzınızın içinde yukarı doğru büküp üst dişlerinizin arasında tutun ve bu pozisyondan kuvvetlice dışarı doğru itin.

b. Dilinizi dışarı çıkarıp katlayarak bir kıvrım oluşturun (Lopéz & Especial, 2008).

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of Mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Casas, A. M. (1988). Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Promolibro.
- Ekasari, T., & Dimalouw, A. (2022). Penerapan metode integral stimulation ter had app asien dislalia: application of integral stimulation method to dyslalia patients. Jurnal Teras Kesehatan, 5(2), 31-38. <https://doi.org/10.38215/jtkes.v5i1.97>
- García Sánchez, J. N. (2001). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.
- González, J. E. J. (2000). Psicología de las dificultades de aprendizaje. Síntesis Editorial.
- Hassan, E. S., Darweesh, A. E. D. M., Ibrahim, R. A., & Zareh, W. M. (2020). Psychological status of school-aged children and adolescents with dyslalia. Journal of Current Medical Research and Practice, 5(2), 217-224.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). Individuals with Disabilities Education Act of 2004, Public Law 108-446. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/>
- Lawrence, R., & Bateman, N. (2013). 12 minute consultation: an evidence-based approach to the management of a child with speech and language delay. Clinical Otolaryngology, 38(2), 148-153. <https://doi.org/10.1111/coa.12082>.
- López, C. G., & Especial, E. D. U. C. A. C. I. Ó. N. (2008). La dislalia. Repositorio csif. https://archivos.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/CYNTHI_A_GARCIA_2.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları. Erişim: <https://orgm.meb.gov.tr>
- Pusponegoro, H. D. (2014). What to do when you find a child with speech and language delay. Dalam ID Jakarta, What, Why, How in Child Neurology (hal. 70-79).
- Rocher, I. A. (1986). Dificultades en el aprendizaje: una revisión desde la práctica educativa. Promolibro.
- Rosa Lugo, A. D. L. (2022). Aplicación de apoyo para el tratamiento de la dislalia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/30305/Aplicacion%20de%20apoyo%20para%20el%20tratamiento%20de%20la%20dislalia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Yıldız, A., & Türe, G. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(2), 231–252. <https://doi.org/10.30964/auebfd.646788>
- Yohana, W., & Kuswandani, F. (2022). Dyslalia as a speech disorder in children. Journal of Advanced Medical and Dental Sciences Research, 10(1), 1–3. Retrieved from <https://jamdsr.com/uploadfiles/1vol10issue1pp1-3.20220104083541.pdf>



Özel Gereksinimli Öğrencilerin Üniversite de Yaşadıkları Eğitsel ve Mekansal Problemler

Murat Balcı¹ & Çisil Elif Altay²

¹ Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3898-8651

² İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0009-0009-8095-1677

1. Giriş

Engelli kişilerin toplumsal hayatın her alanına eşit ve bağımsız katılımı, modern demokrasilerin temel ilkelerinden biridir. Eğitim, kişinin yaşamında sadece bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir kimliğin inşasında da önemli bir rol oynar. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının, engelli kişilerin hayat kalitesini artırma ve topluma uyum sağlama konusunda teşviği büyüktür. Ancak ne yazık ki üniversiteler, fiziksel erişimden akademik uyumlandırmalara kadar birçok alanda engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince cevap verememektedir (Akkoyunlu, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization [WHO], 2022), verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %16'sı, yani 1.3 milyar insan, bir tür engellilik durumuyla yaşamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2021) raporlarına göre ise ülkemizde yaklaşık 5 milyon engelli birey bulunmaktadır. Bu bireylerin büyük bir kısmı eğitim- öğrenim hayatlarına devam etmek istemekte ama eğitsel ve mekânsal engeller nedeniyle bu istekleri sürdürülebilir olmamaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında yaşanan bu zorluklar, fırsat eşitliği ilkesini zedelemekte ve engelli bireylerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Akkoyunlu, 2018).

Bu makalede, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören engelli öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel ve mekânsal problemler ele alınacaktır. Araştırmanın temel amacı, bu sorunları görünür kılmak, çözüm yollarını tartışmak ve kapsayıcı bir üniversite bilincinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik öneriler sunmaktadır. Ayrıca bazı başarılı uygulamalara yer verilerek iyi örneklerin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Engelli kişilerin eğitim- öğrenim hakkı, yalnızca yasal bir zorunluluk değil; aynı zamanda etik bir yükümlülüktür. Bu doğrultuda üniversitelerin erişilebilirliği sağlama yükümlülüğü, salt fiziksel düzenlemelerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda pedagojik, teknolojik ve sosyal destek mekanizmalarını da kapsamalıdır (Akkoyunlu, 2018). Bu çalışmada, mevcut durumun analiz edilmesi ve çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Engellilik ve Yükseköğretim: Kavramsal Çerçeve

Engellilik, yalnızca kişinin fiziksel ya da zihinsel sınırlılığı değil, aynı zamanda toplumun bireye sunduğu koşulların yeterli olmamasından dolayı şekillenen toplumsal bir durum olarak görülmelidir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), engelliliği; bireyin sağlık sorunu ile çevresel ve bireysel faktörler

arasındaki etkileşiminden doğan bir kavram olarak tanımlar (WHO, 2011). Bu tanım, engelliliği sadece tıbbi değil, aynı zamanda sosyal bir konu olarak değerlendirilmesi gerektiğini gösterir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının da bu çok boyutlu anlayışı benimsemesi beklenir

Yükseköğretimde engelli öğrencilerin durumu, “kapsayıcı eğitim” ile yakından ilişkilidir. Kapsayıcı eğitim, tüm kişilerin –engel durumu gözetmeksizin- eşit koşullarda öğrenme hakkına sahip olması gerektiğini savunur (UNESCO, 2021). Ancak bu uygun çevreye rağmen, bir çok yükseköğretim kurumu halen fiziksel ve dijital erişilebilirlik açısından yeterli donanıma sahip değildir. Bu durum, engelli öğrencilerin, akademik ve sosyal açıdan kendini ait bir sosyal hayat oluşturmamasına neden olabilmektedir.

Türkiye’de engelli kişilerin eğitim hakkı anayasa ve yasal düzenlemelerle güven altına alınmıştır. Özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, kamu kurumlarına erişilebilirlik yükümlülüğü getirmiştir (T.C. Resmi Gazete, 2005). Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2010 yılından bu yana üniversitelerde Engelsiz Üniversite Birimleri kurulmasına öncülük etmekte, bu birimler sayesinde engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının öğrenilmesi ve çözüm önerilerinin bulunmasını amaçlamaktadır (YÖK, 2021).

Ancak uygulamaların tüm üniversiteler tarafından aynı seviyede uygulanmadığı gözlemlenmektedir. Bazı üniversiteler erişilebilirlik konusunda örnek olurken, bazıları ise fiziki yetersizlikler, personellerde bilinç eksikliği ve hizmet eksikliğinden kaynaklı devam etmemektedir. Bu bağlamda, engelleri öğrencilerin yükseköğretimde karşılaştıkları eğitsel ve mekânsal sorunların iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için kavramsal çerçeve oluşturulması gereklidir.

3. Eğitsel Problemler

Engelli öğrencilerin için üniversite eğitimi sadece fiziki erişimle sınırlı bir mesele değildir; aynı zamanda ders içerikleri, eğitim- öğretim yöntemler, sınav uygulamaları ve danışmanlık sistemi süreçleri gibi birden fazla eğitsel faktör, bu öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Ne yazık ki bir çok yükseköğretim kurumu, engelli bireylerin bu alandaki ihtiyaçlarını karşılayacak esnek ve kapsayıcı uygulamalara yeterince yer vermemektedir (Gürsel& Kargın, 2019).

En sık görülen eğitsel sorunlardan biri, öğretim elemanlarının engellilik konusunda ki bilgi eksikliğidir. Örneğin görme engelli bir öğrencinin yazılı materyallere erişiminde yaşadığı zorluk, çoğu zaman öğretim elemanının bu ihtiyaca uygun materyal sunamamasından kaynaklanmaktadır (Özsoy& Yıldırım, 2020). Benzer şekilde işitme engelli öğrenciler için yeterli altyazı ve işaret dili

desteği sunulmadığı zamanlarda öğrenciler derse katılım sağlamamakta ve öğrenme sürecinin dışında kalmaktadır.

Sınav uygulamaları da engelli öğrenciler için büyük bir sorun alanıdır. Bazı öğrenciler için ek süre, özel yazılım, birebir sınav ortamı gibi düzenlemeler hayati önem taşıırken, bu düzenlemelerin çoğu kurumda standart hale gelmediği görölmektedir (YÖK, 2021). Bu da öğrencilerin eşit değeriendirilmelerinin önüne geçmektedir.

Ayrıca, akademik danışmanlık hizmetlerinin engelli öğrencilerin özel durumlarına göre oluşturulması, onların yükseköğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesini zorlaştırmaktadır. Akademik personelin çoğu, bu öğrencilere nasıl rehberlik edeceğini ya da hangi kaynaklara yönlendireceğini bilmemektedir (Küçük& Ergün, 2017). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, engelli öğrencilerin eğitsel anlamda yaşadıkları güçler sistemi bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Akademik personellerin farkındalığını arttırmak, ulaşılabilir materyal üretimine teşvik etmek ve sınav uygulamalarını yeniden düzenlemek gibi adımlar, kapsayıcı bir yükseköğretim sisteminin oluşturulmasında kritik öneme sahiptir.

4. Mekansal Problemler

Üniversite kampüsleri sadece akademik faaliyetlerin olduğu alanlar değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda bireysel gelişimlerini devam ettirdikleri çok yönlü bir yaşam alanıdır. Bu nedenle, engelli öğrencilerin üniversite kampüslerinde tam olarak var olabilmeleri için mekânsal erişilebilirliğin sağlanması büyük bir önem taşır. Ancak Türkiye’deki birçok üniversite kampüsü, engelli bireylerin hareket özgürlüğünü kısıtlayan yapısal engellerle doludur (Altuntaş& Korkmaz, 2018).

En temel sorunlardan biri, engelleri rampalarının yetersiz oluşu ya da var olan rampaların standartlara uygun olmamasıdır. Bazı binalarda rampalar bulunmazken, bazıları ise standartlara uymadığından dolayı tehlikeli ya da kullanışsızdır. Ayrıca binalara giriş kapıları, asansörlerin konumu, tuvaletlerin erişilebilirliği gibi temel mekânsal bileşenler birçok kampüste engelli öğrencilerin bağımsız hareket etmelerine engel olmaktadır (Turgut & Öztürk, 2019). Bu durum sadece fiziksel engelli öğrenciler için değil aynı zamanda görme ve işitme engeli olan öğrenciler için de geçerlidir. Örneğin yönlendirme levhaları Braille alfabesiyle yazılmamışsa ya da sesli uyarı sistemi yoksa, görme engelli öğrencilerin yönlerini bulmaları oldukça zordur.

Ayrıca, üniversite kampüslerindeki sosyal alanlar –kantin, kütüphane, yemekhane, ofisler gibi- genellikle engelli öğrencileri düşünülerek oluşturulmamıştır. Bu durum, bu öğrencilerin kampüs yaşamına tam olarak entegre olmalarını engellemekte ve dolayısıyla sosyal dışlanmayı arttırmaktadır (Yılmaz & Akpınar, 2020). Oysa mekânsal ulaşılabilirlik sadece bir fiziksel düzenleme değil; aynı zamanda bireyin sosyalleşme hakkına da erişmesinin bir parçasıdır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında başlatılan “Engelsiz Üniversite Ödülleri” gibi projeler, üniversiteleri bu konuda teşvik etmeye amaçlamış olsa da, bu uygulamaların tüm kurumlarda standart haline gelmediğinden ötürü sadece sembolik düzenlemelerle yetindiği görülmektedir (YÖK, 2021). Tam anlamıyla erişilebilir kampüsler yaratmak için hem yönetsel kararlılık hem de mali kaynak planlaması gereklidir.

Sonuç olarak, üniversite kampüslerinde olan mekânsal problemler, engelli öğrencilerin eğitim haklarını ve sosyal faaliyetlere katılımını etkilemektedir. Bu problemlerin çözümü, kapsayıcı bir üniversite anlayışının temelini oluşturur.

5. Çözüm Önerileri ve İyi Uygulama Örnekleri

Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi süresince karşılaştıkları eğitsel ve mekânsal sorunların çözümü, sadece bireysel çabayla değil, aynı zamanda bütüncül ve kurumsal yöntemlerle mümkündür. Bu noktada kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda geliştirilecek yapısal ve sosyal düzenlemeler, engelleri kişilerin üniversite eğitimlerine eşit ve etkin bir şekilde katılımlarını sağlayabilir.

Eğitsel erişimin sağlanması için öncelikle akademik personellerin engellilik konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının engelli öğrencilerle çalışmaya dair yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Kaya & Kılıç, 2021). Bu bağlamda, YÖK tarafından geliştirilecek kapsamlı bir “Engelli Öğrenci Deste Programı”, akademik personellerin pedagojik yeterliliklerini artırmaya yardımcı olabilir.

Ayrıca ders içeriklerinin ve sınav uygulamalarının çeşitlendirilmesi, farklı engel grubuna ait öğrencilerin, uygun öğrenme yollarının açılmasına katkı sağlar. Örneğin, görme engelli öğrenciler için sesli kitaplar ya da ekran okuyucu uyumlu PDF materyaller; işitme engelli öğrenciler için de altyazılı video içerikleri etkili olabilir. ABD’de bazı üniversiteler, tüm derslerin dijital erişilebilirlik denetiminden geçirilmesini zorunlu kılmış ve bu sayede kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmuştur (Burgstahler, 2015).

Mekansal erişilebilirliğin artması için engelli erişim komisyonları oluşturulması ve bu komisyonlar, her bina ve kampüsün düzenlenmesinde yer almaktadır. Üniversite kampüslerinin mimarı yapısının, evrensel tasarım ilkelerine göre yeniden gözden geçirilmesi, yalnızca engelli bireyler için değil, tüm kullanıcılar için daha işlevsel bir ortam sağlar (Steinfeld & Maisel, 2012). Bu süreçte Braille alfabesiyle yönlendirme levhaları, ses sistemleri ve erişilebilir tuvaletler temel gerekliliklerdendir.

Türkiye’ de bazı üniversiteler bu konuda örnek uygulamalar sergilemektedirler. Örneğin Anadolu Üniversitesi, hem erişilebilir kütüphane hizmetleri hem de uzaktan eğitim platformlarının engelli kullanıcılar için optimize edilmesiyle öne çıkmaktadır (YÖK, 2022). Benzer şekilde Boğaziçi Üniversitesi, Engelli Öğrenci Birimi aracılığıyla bireyselleştirilmiş destek hizmetleri sunmakta; kampüste bulunan fiziksel erişim ve saha çalışmalarını yürütmektedir.

Uluslararası düzeyde ise University of Washington’da yer alan DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology) merkezi, engelleri öğrencilerin hem akademik hem de mesleki yaşamlarına entegrasyonunu desteklemeye yönelik kapsamlı bir model sunmaktadır (DO-IT, 2020).

6. Sonuç

Engelli öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları eğitsel ve mekânsal sorunlar sadece bireysel değil aynı zamanda sistemseller de gerektiren çok yönlü bir meseledir. Fiziksel erişimden ders içeriklerine, sınav uygulamalarından sosyal alanlara kadar her alanda iyileştirmeye ihtiyaç vardır. Teşvik edici uygulamalar olsa da uygulamadaki yetersizlikler öğrencilerin yükseköğretimden eşit biçimde faydalanmalarını engellemektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının sadece bir hedef değil, bir ilke olarak benimsenmesi; üniversitelerin yapılarını, politikalarını ve kültürlerini bu doğrultuda yeniden düzenlemeleri gerekmektedir (UNESCO, 2020). Bu dönüşüm, herkes için daha adil ve erişilebilir bir yükseköğretim ortamı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2018). Yükseköğretimde fırsat eşitliği ve kapsayıcı eğitim politikaları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 321-336
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Engelli bireylerin yaşam koşulları araştırması*. Ankara: TÜİK Yayınları.
- WHO (World Health Organization). (2022). *World report on disability*. Geneva: WHO Press.
- T.C. Resmi Gazete. (2005). *5378 sayılı engelliler hakkında kanun*. 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazete.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO Publishing.
- WHO (World Health Organization). (2011). *Word report on disability*. Geneva: WHO Press.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). *Engelsiz üniversite raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Gürsel, O., & Kargın, T. (2019). *Yükseköğretimde engelli öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunlar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 45-62.
- Küçük, M., & Ergün, S. (2017). *Engelli üniversite öğrencilerinin danışmanlık hizmetlerine erişimi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(4), 678-694.
- Özsoy, S., & Yıldırım, Z. (2020). *Erişilebilir eğitim materyalleri ve engelli öğrenci deneyimleri*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(2), 122-135
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). *Engelsiz üniversite raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Altuntaş, S., & Korkmaz, H. (2018). *Üniversite kampüslerinde fiziksel erişilebilirlik: Engelli öğrencilerin deneyimleri*. Şehir ve Toplum Dergisi, 5(2), 89-104.
- Turgut, F., & Öztürk, G. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında mekânsal erişilebilirlik üzerine bir değerlendirme*. Erişilebilirlik ve Tasarım Araştırmaları Dergisi, 4(1), 55-70.
- Yılmaz, M., & Akpınar, F. (2020). *Engelli üniversite öğrencilerinin sosyal alanlara erişimi: Sorunlar ve çözüm önerleri*. Toplum ve Eğitim Dergisi, 30(1), 22-38.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: Form principles to practice (2nd ed.)* Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- DO- IT. (2020) *Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology*. University of Washington. <https://www.washington.edu/doit>

- Kaya, B., & Kılıç, M. (2021). *Yükseköğretimde engelli öğrencilere yönelik öğretim elemanı tutumları*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(2), 134-150
- Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*, Hoboken, NJ: Willey.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2022). *Engelsiz üniversite ödülleri 2022 sonuç raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO Publishing.



Yetişkinlerde Yaşam Doyumu ve Mükemmeliyetçilik: Literatür Taramasına Dayalı Bir İnceleme

Ebrar Albayrak¹ & Ali Fuat Yalçın²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, ORCID: 0009-0009-9332-0604

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-6088-3720

1. YAŞAM DOYUMU

Yaşam doyumu kavramından ilk kez söz eden Neugarten (1961) olmuştur. Yaşam doyumu yüksek olan bireylerin; günlük hayattaki etkinliklerden zevk alma, yaşamının anlamlı olması, belirlediği hedeflere ulaştığı inancı, pozitif bir ben imgesi olması, yaşama karşı genelde pozitif bir yaklaşım sergilemesi şeklinde beş ölçütü karşılamaları gerekmektedir. Bireyin mutluluğu ile yaşam doyumu paralel olduğundan pozitif psikoloji aslında yaşam doyumunun artmasına katkı sağlamaktadır (Akyol, 2013, s. 32).

Yaşam doyumu, bireyin genel yaşam kalitesinin veya aile, arkadaşlar ve toplum gibi yaşamın belirli yönlerinin bilişsel bir değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Valois vd., 2004, s. 82). Yaşam doyumunun duyuşsal değerlendirmesi ise bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz duygulanım deneyimlerinin sıklığına karşılık gelmektedir (Ümmet, 2012, s. 56). Yaşam doyumu, birçok çalışmada öznel iyi oluşun ana bileşeni ve en kabul edilen ölçüsüdür. Yaşam doyumu, bireylerin istekleri ile mevcut durumları arasındaki dengeyi yansıtır ve zihinsel refahın bilişsel bir bileşeni olarak kabul edilir. Ruhsal ve fiziksel sağlığın sağlanması, yaşam beklentisinin artması, mutluluk ve yaşam kalitesi endeksi ile ilişkilidir ve ölüm nedenleri ile ters orantılıdır. Yaşam tarzı ve yaşam doyumu arasında önemli bir karşılıklı ilişki vardır ancak özellikle yaşam doyumu, yaşam tarzı ve sağlık davranışları üzerinde birçok açıdan etkilidir (Gilan vd., 2023, s. 2). Irk, sosyoekonomik durum, medeni hal, eğitim durumu, sosyal ilişkiler, öz güven ve depresif ruh hali etmenleri ile kültürel ve sosyal normların yaşam doyumunu belirlediği görülmüştür (Şahin, 2023, s. 12).

Yaşam doyumu, bireylerin genel yaşam kalitesine yönelik duygu ve tutumlarını yansıtır (Lin vd., 2024, s. 1). Yaşam doyumu, çoklu yaşam alanlarındaki bireysel seçimlere ve bu alanlardaki doyuma bağlı olarak öznel şekilde algılanan yaşam kalitesi şeklinde tanımlanmaktadır (Goldbeck vd., 2007, s. 970). Yaşam doyumu çoğunlukla bireylerin yaşamlarından doyum almalarını ifade ederken bireyler hayatları boyunca bu doyumu ararlar (Cumgalbekov, 2022, s. 15).

Yaşam doyumu, bireyin günlük hayatındaki faaliyetleri, mesuliyetleri, yaşama yüklediği anlam, hedeflerine ulaşması, olumlu bir öz saygı, bireyin kendini değerli bulması ve pozitif bir tutum geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Sung, 2017, s. 1094).

Yaşam doyumu genellikle bireyin tüm hayatını ve bu hayatın tüm yönlerini kapsar. Bu nedenle yaşam doyumu kavramında belirli bir duruma yönelik doyumdan daha çok bütün yaşantılarındaki genel doyum ifade edilmektedir (Çiçeklioğlu, 2016, s. 46). Yaşam doyumu kavramı bireylerin öznel iyi oluşunun bilişsel boyutunda yer alırken bireyin yaşam kalitesini kendi kriterleri açısından

bütün olarak değerlendirmesi şeklinde açıklanabilir. Bireyin yaşama dair beklentileri ve gerçekliğin karşılaştırılmasıyla oluşan sonucu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşam doyumu, bireyin mevcut hayatını yaşama şeklini ne ölçüde beğendiğini göstermektedir. Yaşamdaki olayları ve şartları pozitif değerlendiren bireyler, yaşam doyumu yüksek olan bireylerdir (Yavuzer & Çivilidağ, 2014, s. 116).

Literatürde yaşam kalitesi, öznel iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumu kavramları çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılır ve genellikle bu kavramlar duygu, biliş yönüyle veya her iki yönün birleşimi olacak şekilde ifade edilmişlerdir (Bir, 2017, s. 2). Bu nedenle bu kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Yaşam Kalitesi: Yaşam kalitesi, iyi oluşun bir derecesi şeklinde tanımlanır. Bu tanımlama bireyin sağlığını ve kişisel iyilik halini barındıran oldukça geniş kapsamlı bir tanımlamadır ve zamanla değişim meydana gelebilir. Bu nedenle tarafsız bir biçimde ölçülmesi güçtür. Bireyin sosyal çevre desteği ve ekonomik durumuyla da yakından bağlantılıdır (Emiroğlu, 2015, s. 25).

Öznel İyi Oluş: Bireyin yaşamına dair değerlendirmelerinin ve yaşanan olaylar karşısında verilen duygusal tepkilerinin bir sonucu şeklinde kabul edilmektedir. Bu nedenle öznel iyi oluş, olumlu duyguların daha fazla, olumsuz duyguların ise daha az hissedilmesi ve bireyin yüksek yaşam doyumuna sahip olması olarak tanımlanır (Doğan, 2013, s. 56).

Mutluluk: Bireyin pozitif bir ruh halinde olmasıdır. Mutluluk, insanlar için devamlı peşinde olunan, amaçlanan ve sahip olmaya çalışılan bir duygudur. Bu yüzden kültürü oluşturan tüm yapılarda mutluluktan söz edilmekte ve ona erişme yolları insanlara tavsiye edilmektedir (Varol, 2023, s. 26) .

Günümüzde pozitif psikoloji açısından yaşam doyumu yaklaşımlarına göre ilkçağ felsefesi daha çok kabul görmektedir. Bireyin kendini Sokrates ve Aristoteles'in bilgi ve erdem konularında geliştirdiği yaklaşımları ile Platon'un ruhun akıl, irade ve içgüdüden meydana geldiği doğrultusundaki fikirleri modern yaşam doyumu kuramlarına öncülük etmiştir (Şimşek, 2011, s. 23).

1.1.Yaşam Doyumu Kuramları

Telik (Ereksel) kuramlar: Bu kurama göre, amaçlara ve ihtiyaçlara ulaşıldığı zaman mutluluk ortaya çıkar (Çakır, 2023, s. 25). Bu kuram, yaşamdaki ihtiyaçların karşılanmasına odaklanır. İhtiyaçlar, birtakım hedefleri meydana getirir. Bu nedenle ihtiyaçlar ve amaçlar bağlantılıdır. İhtiyaçların, isteklerin ve amaçların karşılanmasının bireye mutluluğu getireceği düşünülmektedir (Yetim, 1991, s. 93).

Aktivite kuramları: Bu kuram mutluluğa, insanların aktiviteleri neticesinde ulaşıldığını ifade eder. Yani bireyin, bir durum karşısındaki aktivitesi, bireyi o duruma erişmekten daha çok mutlu eder. Aktivite kuramına göre; aktivite bireye kolay geldiğinde birey sıkılırken zor olduğunda ise birey stres ile karşı karşıya kalır. Bireyin yapacağı aktivitenin zorluğu ile bunu yapmak için kişinin mevcut yeteneği birbirine neredeyse eşit olduğunda birey haz alır (Çakır, 2023, s. 26).

Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya kuramları: Aşağıdan yukarıya kuramına göre birey haz aldığı ve acı duyduğu şeyleri inceleyerek kendi mutluluğunu ya da mutsuzluğunu ortaya çıkarır. Yani mutlu bir yaşam, mutlu zamanların toplamından oluşur. Yukarıdan aşağıya kuramında ise bireyler, olayları olumlu değerlendirme eğilimindedir ve böylelikle kişinin anlık etkileşimleri bu durumdan etkilenir. Kısacası bireyler mutlu olduklarından dolayı haz alırlar (Diener, 1984).

Bağ kuramları: Bu kurama göre birey geçmişe baktığında olumlu durumları daha fazla yaşamışsa yaşadığı anı daha pozitif değerlendirdiğinden daha mutlu olur (Bozdemir, 2023, s. 26). Bireyler geçmiş deneyimlerinden dolayı gündelik hayatlarındaki durumların kararına geçmişte yaşadıkları negatif ya da pozitif yaşantıların etkisi ile düşünerek varırlar (Berktaş, 2019, s. 20).

1.2.Yaşam Doyumuna Etki Eden Faktörler

Yaşam doyumuna etki eden faktörler günlük hayatta mutlu olmak, bireyin fiziksel olarak kendini iyi hissetmesi, ekonomik güvencenin sağlanması ve sosyal yaşam ilişkilerine sahip olmaktır (Demirel, 2014, s. 4926). Kuzulu ve diğerlerinin (2013) çalışması, yaşam doyumunu etkileyen unsurları bireysel, çevresel ve toplumsal faktörler temelinde ele almaktadır. Araştırmada, bireylerin sağlıklı bir mental ve fiziksel duruma sahip olmaları, güçlü sosyal bağlarının bulunması, özgür ve istikrarlı bir ülkede yaşamaları, topluma aidiyet hissetmeleri, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve kişisel kararlarını özgürce alabilmelerinin yaşam doyumunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumunu belirleyen faktörler arasında bireysel ve demografik özelliklerin yanı sıra işle ilgili koşullar ile çevresel ve toplumsal etmenler de önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2024).

Yaşam doyumunun cinsiyet değişkeni ile incelendiği çalışmalarda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bazı çalışmalar yaşam doyumunun erkeklerde kadınlardan daha yüksek olduğunu söylerken bazıları ise kadınların yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kimi araştırmalarda yaşam doyumunu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Koçak, 2016, s. 1963).

Medeni durum kişilerarası ilişkileri geliştirip sosyal desteği sağladığından yaşam doyumundaki en temel faktörlerdendir. Evli ve mutlu olanların oranının

bekârlarinkinden daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda evliler doyumunu eşlerinden sağlarken bekâr olanlar arkadaşlıklarla yükseltmeye çalışmaktadır (Şimşek, 2011, s. 73). Araştırmalar, evli bireylerin yaşam doyum seviyelerinin bekârlara kıyasla daha yüksek olduğunu ve genelde daha mutlu hissettiklerini ortaya koymaktadır. Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu'nun (2001) çalışması da bu bulguları destekleyerek evlilerin yaşam doyumunun bekârlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bekâr bireylerin evli bireylere oranla depresyona daha yatkın olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu noktada evlilik ilişkisinin niteliği belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Mutluluğu ve yaşam doyumunu artıran faktör yalnızca evli olmak değil sağlıklı ve sosyal destek sağlayan bir evlilik bağının varlığıdır. Bu nedenle evlilik ilişkisinin kalitesi bu süreçte kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca güvenli bağlanmaya sahip olmak da yaşam doyumunu arttıran etmenlerdendir (Bozkurt, 2024).

Öziş'in (2016) yürüttüğü çalışmada, evli erkeklerin yaşam doyum düzeylerinin evli kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Erdinç'in (2018) yaptığı araştırmada da evli erkeklerin yaşam doyum puanlarının, evli kadınların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelir durumu, bireylerin temel ihtiyaçlarından kişisel gelişimlerine kadar çoğu eksiği karşılamaları için gereklidir. Yani bireylerin ekonomik durumunun yaşam doyum ve mutluluğu ile ilişkili olması beklendik bir durumdur. Yaşam doyumuna etki eden bir diğer faktör ise bireylerin dini inançları olarak görülebilir. Dini inançları kuvvetli olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, diğerlerinden anlamlı olarak daha yüksektir (Dost, 2007, s. 140).

Yaşam doyum, çocukluk dönemindeki travmalardan negatif yönde etkilenmektir. İstismar türlerinden duygusal ve fiziksel istismar bireyin yaşamdan aldığı doyum azaltmaktadır. Yapılan araştırmaya göre yaşam doyumunu bu değişkenler arasından en fazla etkileyen değişken duygusal ihmaldir (Gürcan & Kolburan, 2019, s. 22). Travmatik olaylardan bir diğeri ise göçtür. Bu konuda yapılan çalışmalar göçe maruz kalmanın yaşam doyumunu negatif yönde etkilediğini göstermektedir (Arpino & de Valk, 2018, s. 1166) .

Yaş faktörünün yaşam doyumuna etkisine ilişkin fikirler değişmektedir. Bireylerin yaşları arttıkça yaşam doyum puanlarının düştüğü gözlenmiştir (Şepitci Sarıbaş vd., 2021, s. 7). Yapılan bir çalışmada ise kırk yaş ve üzerindeki bireylerin yaşam doyum 22-39 yaş kategorisindeki bireylerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca aynı çalışmada bireylerin iş doyumunu yükseltecek ve tükenmeyi azaltacak girişimlerde bulunulmasının yaşam doyumuna katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (Ünal vd., 2001, ss. 114, 117).

Yaşam doyumu kavramı; evlilik uyumu, cinsel yaşam doyumu, sosyal medya bağımlılığı depresyonu, mesleki tükenmişlik ve psikolojik esneklik gibi farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir.

1.3.Yaşam Doyumu Konusunda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Dal (2015) tarafından yapılan kadınlardaki duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yolasıgımazoğlu'nun (2024) psikologların duygusal zekâ düzeyi, yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında da duygusal zekâ ile yaşam doyumu

Taşlıyan ve diğerleri (2018) araştırmalarında internet bağımlılığının yaşam doyumu ve demografik özelliklerle olası ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığı ile yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra internet bağımlılığı ve yaşam doyumu düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği de tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Balıkoğlu'nun (2021) araştırmasında, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, internet bağımlılığı puanlarının yükselmesiyle bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Yavaş (2021) akran zorbalığı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi psikolojik sağlık ve benlik saygısının rolünü incelemek amacıyla yaptığı çalışmada akran zorbalığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın aracılık ettiği sonucuna varmıştır. Bu değişkenlerin yaşam doyumunu artırdığı görülmüştür. Hilooğlu ve Cenkseven Önder'in (2010) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, akran zorbalığına karışan öğrencilerin yaşam doyumu seviyelerinin bu duruma dahil olmayan akranlarına kıyasla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yavaş'ın (2021) gerçekleştirdiği araştırma zorba davranışlarının yaşam doyumu üzerinde doğrudan ve anlamlı bir şekilde olumsuz etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Çağlar'ın (2025) çalışması, yaşam doyumu yüksek bireylerin ebeveynlik süreçlerinde daha az stres yaşadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma yaşam doyumundaki artışın ebeveynlerin stres seviyelerinde anlamlı bir azalma ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de yürütülen araştırmalar, yaşam doyumundaki artışın ebeveynlik stresini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Şar ve diğerleri (2012) tarafından yaşlı bireyler üzerinde yürütülen çalışmada, internet kullanımının sosyal bağlantıları güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçları artan iletişim sayesinde yalnızlık duygusunun

azalması ve yaşam doyumunun artması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Teknoloji kullanımının yaşlı yetişkinlerin sosyal bağlantılarını güçlendirerek sosyal izolasyonu azaltma ve dolayısıyla yaşam doyumunu artırma potansiyeline sahip olduğu literatürde belirtilmektedir. Bununla birlikte teknoloji kullanımının yaşam memnuniyeti üzerindeki etkileri araştırma bulgularına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin akıllı telefon kullanımının yaşam doyumu üzerindeki etkisinin, kullanım amaçları ve biçimleri doğrultusunda farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Gök, 2024).

Kezer (2022) tarafından Covid-19 pandemi sürecinde yaşlıya bakım veren bireylerde bakım yükü ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada bakım verilen yaşlının günlük yaşam faaliyetlerinde bağımlı olmasının yaşam doyumunu azalttığı bulunmuştur. Aynı zamanda bakım verme yükü yüksek olan bireylerde yaşam doyumunun azaldığı sonucuna varılmıştır.

Tekinsoy (2022) tarafından yapılan evcil hayvan sahiplerinin duygu durumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada evcil hayvanı olanlardan evli bireylerin yaşam doyumunun bekâr olanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Evcil hayvanı olan bireylerin gelir düzeylerinin artması ile yaşam doyumu da artmıştır.

Güneyli vd. (2023) eğitim yöneticilerinin yaşam doyumu ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonuçlarına göre yaşam doyumu ve iş tatminlerinin cinsiyet, yaş ve kadro değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin iş tatmini ve yaşam doyumu değişkenleri arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şenol'un (2024) çalışmasına göre, aileyle ortak faaliyetlere katılım sıklığı ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, aile ile daha fazla zaman geçirmenin bireylerin yaşam doyumunu artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca yaşam doyumu ile akraba ilişkilerinin önem derecesi arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırma, akraba ilişkilerine verilen önemin bireylerin yaşam doyumunu olumlu etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

1.4.Yaşam Doyumu Konusunda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Bateman (2014) yaşam doyumu, DEHB ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada genel DEHB ile depresyon arasındaki ilişkide yaşam doyumunun olası ancak zayıf bir moderatör olarak hizmet ettiğini ileri sürmüştür. Ayrıca DEHB tanılı çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşam doyumu ve yaşam kalitesi üzerine yapılan bir çalışma, DEHB tanısı konmuş çocukların annelerinin yaşam doyumu ve yaşam kalitesinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Avrech Bar, 2018).

Jamal vd. (2014) tarafından yapılan öğretmenlerde yaşam doyumu ve kontrol odağını araştıran çalışmanın bulguları yaşam doyumu ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Düşük öz saygıya sahip bireylerin genellikle kendileriyle ilgili şüphe duyduğu ve yaşamları üzerindeki kontrol hissini azaldığı ifade edilmektedir. Bu durum, yaşam memnuniyetlerinin zamanla azalmasına yol açmaktadır (Han vd., 2025) .

Abdi vd. (2015) yaşam doyumu, akademik başarıyı ve ebeveynlik stillerini konu alan çalışmada ebeveynlik stillerinin yaşam doyumu, akademik başarı ve psikolojik dayanıklılık ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Örneğin Schiffirin vd., (2014) helikopter ebeveynler tarafından büyütülen çocukların iş ve yaşam doyumlarının olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Extremera ve Rey (2016) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ yeteneğini ve yaşam doyumunu incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar duygusal zekâ yeteneğinin yaşam doyumu ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu, olumsuz duygulanımla ise ters yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda yabancı literatür gözden geçirildiğinde Rey ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında, yaşam doyumunun bireylerin genel mutluluğu ve yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularını etkili bir şekilde yönetmelerine olanak sağlayarak yaşam doyumlarını artırmada önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca Schutte ve ekibinin (2001) araştırmasında benzer şekilde duygusal zekâ seviyesi yüksek bireylerin yaşam doyumu seviyesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bhuiyan (2018) komşulara göre yaşam doyumu ve ekonomik durumu incelediği araştırmasında daha yüksek algılanan konumun yaşam doyumunu artırdığını ancak nesnel konumun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Kişinin istihdam durumu, yaşam doyumunu gelirden bağımsız bir şekilde etkilediği düşünülmektedir. Sousa ve Lyubomirsky'nin (2001, s. 640) çalışmasına göre, istihdamda yer alma yaşam doyumunu olumlu yönde etkilerken, işsizlik bu doyumu olumsuz yönde etkilemektedir. Dahası, işsizlik faktörünün kişinin yaşam doyumu üzerinde kalıcı bir etki oluşturduğu ifade edilmiştir. İşsiz kalan bireylerin yaşam doyumunda belirgin bir düşüş yaşaması kaçınılmazdır. Lucas ve arkadaşlarının (2004, s. 11) araştırması, yaşam doyumunda meydana gelen bu düşüşün, bireyin yeniden istihdam edilmesinin ardından bile aynı seviyede devam ettiğini ortaya koymaktadır. Özetle, iş kayıpları ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Kuas, 2024).

Dai vd. (2023) araştırmalarında üniversite öğrencilerinde kişilerarası duyarlılık, akıllı telefon bağımlılığı, doğaya bağlılık ve yaşam doyumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bulunan sonuçlar, akıllı telefon bağımlılığının

kişilerarası duyarlılık ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Zhang vd. (2024) tarafından yapılan 60 yaş ve üzeri yaşlı yetişkinlerin yaşam doyumunu ve sağlık davranışlarının incelendiği çalışmada sağlık davranışlarının ruh sağlığını ve sosyal sağlığı etkilediği, kişisel sağlığın ise yaşam doyumunu etkileyebildiği bulunmuştur. Yaşlı yetişkinler üzerinde gerçekleştirilen uzunlamasına bir çalışmada ise yaşam memnuniyetinin zamanla arttığını depresyon düzeylerinin ise kademeli olarak azaldığını ortaya koymuştur (Han vd., 2025).

2. MÜKEMMELİYETÇİLİK

Mükemmeliyetçilik kavramı, 1950’li yıllarda literatürde kavramsal olarak incelenmeye başlanmış ve psikolojide bir araştırma konusu haline gelmiştir (Sancar vd., 2021, s. 159).

Mükemmeliyetçilik, çok yüksek standartlar belirleme, bu standartları sağlamak için çabalama, sürekli kusursuz performans bekleme ve hatalardan çok fazla endişe duymayı içeren bir kişilik özelliğidir. Mükemmeliyetçilik, çocuklar ve yetişkinler arasında giderek yaygınlaşan bir sorundur. Bu durum artan kaygı, depresyon, yeme bozuklukları, kişiler arası ilişki bozuklukları ve intihar düşüncesi oranlarıyla bağlantılıdır (Leeth, 2023, s. 1).

Mükemmeliyetçilik, enerjiyi zamansız mükemmellik arayışına yönlendirmeyi kapsayan çok düzeyli bir kişilik stili şeklinde tanımlanır. Bu yüksek hedeflere rağmen, mükemmeliyetçiliğin, hem bireyleri amaçlanan sonuca ulaşmaya teşvik eden hem de onları elde etmekten alıkoyan bir paradoksu temsil ettiği teorize edilmiştir (Blackburn vd., 2024, s. 1). Mükemmeliyetçi bireylerin yüksek düzeyde ödüle bağımlı ve daha fazla yeniliğe açık oldukları söylenebilir. Aynı zamanda mükemmeliyetçi bireyler zarardan kaçınma eğilimlerine sahiptir (Çetin, 2020, s. 20).

Mükemmeliyetçilik genel yani tüm yaşam alanlarında oldukça yüksek standartlara sahip olma şeklinde görülebilenken beraberinde ebeveynlik de dahil olmak üzere spesifik yani spor, iş, ders çalışma, kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda da görülebilmektedir (Leung, 2022, s. 3519). Son yıllarda araştırmacılar, kişilik içi mükemmeliyetçiliğin doğasında olan olumsuz benlik şeması, sürekli mükemmeli arama gibi özelliklerin zayıf sosyal ilişkiler ve boşanma gibi sonuçlarıyla psikopatoloji riskine neden olacağını ifade etmişlerdir (Lee vd., 2024, s. 2).

Mükemmeliyetçilik konusu hem akademik hem de kişisel alanlarda pek çok araştırmaya konu olmuştur (Özteke, 2015, s. 8). Yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçilik kavramı; sosyal kaygı, stres üretimi, benlik saygısı,

belirsizliğe tahammülsüzlük, gelecek beklentisi ve anne baba tutumu gibi değişkenler ile incelenmiştir.

Mükemmeliyetçilik, bireyin çok fazla yüksek performans standartlarına sahip olması, kusursuza ulaşma çabası içinde olması ve kendi davranışlarını, çok eleştirel bir tutumla değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz & Kara, 2016, s. 15).

Yapılan araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin iş ortamında yarar sağlayabileceğini söylese de mükemmeliyetçi tutumların bazı açılardan çalışanlara belirgin şekilde zarar verdiğini göstermektedir (Bal & Arıkan, 2023, s. 291)

Psikanalitik kuramda mükemmeliyetçilik, süper ego ile ilişkilendirilirken gelişim dönemlerinden anal dönemi ifade etmektedir. Bireysel psikoloji bireylerin kusursuzluk arayışıyla yukarı doğru yükselme çabasının varlığından söz eder. Bilişsel yaklaşım ise çocuğa kusursuz olmasının sevilmesi için şart olduğu söylendiğinde çocuğun bu durumu eleştirmeden evrensel bir doğru olduğunu düşündüğünü söylemektedir (Özteke, 2015, s. 60).

2.1.Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Alan yazında mükemmelliğin tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere ikiye bölündüğü görülmektedir.

Mükemmeliyetçilik konusundaki ilk kavramsallaştırmalar, kavramı tek boyutlu bir kişilik eğilimi şeklinde değerlendirmiştir ve bu alandaki başlıca çalışmalar, bu kavramı geleneksel uyumsuzluğun yanında psikolojik ve fiziksel bozukluklarla da ilişkilendirmiştir (Koutra vd., 2023, s. 2). Mükemmeliyetçiliğin ilk boyutu mükemmeliyetçi kaygılar ya da uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılır ve şunları içerir: hatalarla ilgili kaygılar, eylemlere yönelik şüpheler, sosyal mükemmeliyetçilik ve tutarsızlık. İkinci boyut ise mükemmeliyetçi çabalar ya da pozitif mükemmeliyetçilik olarak adlandırılırken bu boyut kişisel standartları, anne baba beklentilerini, bireyin kendine yönelik mükemmeliyetçiliğini ve yüksek standartları içerir (Sheveleva vd., 2023, s. 133).

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin ayrıştığı nokta amaçlarına yönelik algılarıdır. Pozitif mükemmeliyetçi bireyler, belirledikleri yüksek standartlara erişebilecekleri inancı taşıırken negatif mükemmeliyetçi bireyler ise gerçeklikten uzak ve çok yüksek standartlara sahiplerdir. Bu nedenle bu bireyler işlerinden keyif almazlar (Erişen vd., 2019, s. 28).

Yıllar içinde mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmasının yetersiz olduğu düşünülmüş ve bu kavram çok boyutlu bir perspektifle incelenmeye başlanmıştır (Hollender, 1965; Hamachek, 1978). Çok boyutlu bir yapı olarak mükemmeliyetçilik; kendine yönelik, diğerlerine yönelik

ve sosyal odaklı olmak üzere üç farklı boyutta ele alınmıştır (Hewitt ve Flett, 1991).

Bireyin kendisi için mükemmeli arzulanması ve yüksek standartlar belirlemesi kendine yönelik mükemmeliyetçilik iken bireyin hayatındaki önemli diğer kişilerin kendisi için gerçekçi olmayan beklentilerinin aktarıldığı inancı sosyal mükemmeliyetçilik olarak ifade edilir. Bir diğer yön olan başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ise bireyin başkalarından aşırı yüksek standartlar beklentisidir (Cook & Kearney, 2014, s. 1).

Frost ve arkadaşları (1990), mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir kavram olmaktan çıkararak altı boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bu boyutlar arasında kişisel standartlar, hatalara odaklanma, aileden gelen eleştiriler, davranışlara yönelik şüphecilik, ailesel beklentiler ve düzen yer almaktadır.

2.2.Mükemmeliyetçilik Konusunda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Baytemir, (2019) tarafından ebeveyn sınav kaygısı ile akılcı olmayan inançlar, sosyal onay ihtiyacı değişkenlerinin incelendiği araştırmada olumsuz mükemmeliyetçilik, cinsiyet ve akılcı olmayan inançların ebeveyn sınav kaygısının %26'sını açıkladığı bulunmuştur.

Kartal vd., (2021) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin tükenmişlikleri ile mükemmeliyetçilik boyutlarından düzen ve yüksek standartlar ile negatif yönde bir ilişki bulmuştur.

Başçı ve Hamamcı (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve öz duyarlılık arasındaki ilişkileri ele almıştır. Çalışmanın bulguları, yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük seviyelerinin daha yüksek, öz duyarlılıklarının ise belirgin şekilde düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Çoban, (2023) çalışmasında romantik ilişkiye sahip yetişkinlerle yaptıkları çalışmada bağlanma, aşk biçimleri, ebeveynlik tutumları ile mükemmeliyetçilik değişkenlerini incelemiştir. Sonuçlar kaçınma ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutları negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.3. Mükemmeliyetçilik Konusunda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Smith ve diğerlerinin, (2016) mükemmeliyetçilik ve narsisizm üzerine yaptıkları meta analiz çalışmasında büyülenmeci narsistlerin yüksek hedefler için çabaladıklarını, başkalarından gerçekçi olmayan istekleri olduğunu ve mükemmellik imajını pekiştirdiklerini göstermektedir.

Sheveleva vd., (2023) araştırmalarında üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, benlik saygısı ve kişilik özelliklerini incelemiştir. Sonuçlar uyumlu mükemmeliyetçiliğin dışadönüklük, vicdanlılık ve açıklık kişilik özellikleriyle güçlü bir pozitif ilişki olduğu bulunurken uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ise vicdanlılık ve nevroitiklik ile güçlü bir ilişkisi olduğunu gösterdi. Manova ve Khoury (2023) tarafından kişilerarası mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygıyı inceleme amacıyla yapılan araştırmada sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ve sosyal fobi arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Choudhary vd., (2023) belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik ve depresyon şiddeti konusunda yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçiliğin depresyon şiddetinin yordayıcılarından olduğunu belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ise Chang vd., (2011) üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ile yalnızlık, depresyon ve anksiyete arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Çalışmanın bulguları yalnızlık seviyelerindeki artışın, mükemmeliyetçi bireylerde depresyon ve anksiyete belirtilerinin yoğunlaşmasına neden olabileceğini göstermektedir.

Blom vd., (2023) tarafından yürütölen araştırmalar, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilerin bilimsel bağlamda görece yeni bir inceleme alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, belirsizliğe tahammülsüzlüğün, mükemmeliyetçilik ile olumsuz psikolojik sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık eden bir değişken olarak rol oynayabileceğini göstermektedir. Bir diğer araştırma, üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik ve algılanan kontrol değişkenleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır (Buhr ve Dugas, 2006). Elde edilen bulgular, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerindeki artışın, mükemmeliyetçilik düzeylerinde eş zamanlı bir yükselişe neden olabileceğini göstermektedir.

3.YAŞAM DOYUMU VE MÜKEMMELİYETÇİLİK İLİŞKİNİN İNCELENDİĞİ ÇALIŞMALAR

Mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi, bireyin bakış açısına bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz yönde değişkenlik gösterebilmektedir. Mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye dair araştırmalar, her iki kavramın yüksek standartlara vurgu yapmaları nedeniyle bağlantılı olabileceğini öne sürmektedir. Mükemmeliyetçilik, bireyin kendi koyduğu yüksek kişisel standartlarla tanımlanırken, yaşam doyumunu kişinin hayatını, seçtiğı bu standartlara dayanarak bilişsel olarak değerlendirmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu paralellik, yüksek kişisel standartlar belirleyen bireylerin, daha düşük standartlara sahip olanlara kıyasla daha yüksek yaşam doyumunu seviyelerine sahip olabileceğini düşündürmektedir (Kıratlı, 2018).

Literatürde, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin bireylerin yaşam doyumunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilirken sosyal kaynaklı ve nevrotik mükemmeliyetçiliğin ise yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalar da benzer bulgular ortaya koymaktadır (Bhatt & Yadav, 2023; Stoeber & Otto, 2006; Uz Baş, 2011). Örneğin, Uz Baş'ın (2011) Türkiye'de ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Bhatt ve Yadav'ın (2023) araştırmasında, mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu ile negatif yönlü bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Çinli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada, uyumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu artırırken uyumsuz mükemmeliyetçiliğin daha yüksek stres seviyeleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Chen vd., 2017).

Literatürde, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu gösterilmiştir (Çapan, 2010). Stoeber ve Otto'nun (2006) gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada ise başkalarının hatalarına ve olumsuz değerlendirmelerine aşırı derecede odaklanmayan normal mükemmeliyetçilerin, kendine yönelik mükemmeliyetçilik eğilimlerinin olumlu sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. Öngen'in (2009) araştırması ise ergenlerde mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, yüksek standartlara sahip olmanın yaşam doyumunun tüm boyutlarında olumlu bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kıratlı'nın (2018) araştırması, üniversite öğrencileri arasında narsisizm ve mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, narsisizm ve mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumunu arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Ancak hem narsistik hem de mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine aynı anda sahip bireylerin yaşam doyumunu düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ

Bu çalışmada yetişkinlerde yaşam doyumunu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler literatür taramasıyla incelenmiştir.

Yaşam doyumunu, bireyin kendi yaşamını ne kadar anlamlı bulduğuna dair yaptığı bilişsel bir değerlendirme olarak tanımlanır (Diener, 1984). Mükemmeliyetçilik ise bireyin çok fazla yüksek performans standartlarına sahip olması, kusursuza ulaşma çabası içinde olması ve kendi davranışlarını, çok eleştirel bir tutumla değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz & Kara, 2016, s. 15).

Çalışmalar incelendiğinde Uz Baş'ın (2011) yürüttüğü araştırmada, mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu

bulunmuştur. Benzer şekilde, Chen ve arkadaşlarının (2017) gerçekleştirdiği bir başka çalışmada, uygun düzeyde mükemmeliyetçiliğin stres düzeyini azalttığı ve yaşam doyumunu artırdığı tespit edilmiştir. Çapan'ın (2010) yaptığı araştırmada da kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Stoeber ve Otto (2006), bu tür mükemmeliyetçiliğin bireyin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için önemli olan diğer kişilerin koyduğu standartlara ulaşma ve onların beklentilerini karşılama yönünde gösterdiği çabayı ifade eder (Hewitt & Flett, 1991). Bu bağlamda, çocuğun hedeflediği standartlar kendi seçimiyle değil, başkaları tarafından belirlenmektedir. Başkalarının belirlediği standartlara dayanan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin, çocukların kendi belirledikleri yaşam hedefleri ile yaşamlarına dair yaptıkları öznel değerlendirme olan yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemeyebileceği söylenebilir (Çıfci, 2024).

Sonuç olarak, literatür incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu ile olan ilişkisi bağlamında farklı etkiler ortaya koyduğu görülmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, bireyin içsel motivasyonunu destekleyerek stres düzeyini azaltabildiği ve yaşam doyumunu artırabildiği bulgularla ortaya konmuştur. Ancak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin, bireyin kendi yaşam amaçlarından ziyade başkalarının beklentilerine odaklanması nedeniyle, yaşam doyumunu üzerinde benzer bir olumlu etkiye sahip olmayabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum, bireyin yaşam doyumunu belirleyen etkenlerin sadece başarıya ulaşma çabasıyla değil, aynı zamanda bu çabanın kaynağıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, özellikle çocuk ve ergen gelişimi alanında yürütülecek çalışmalar için, mükemmeliyetçilik türlerinin ayırt edilmesinin önemine işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

- Abdi, M., Yasavoli, H. M., & Yasavoli, M. M. (2015). Assessment of structural model to explain life satisfaction and academic achievement based on parenting styles. 4th World Conference on Educational Technology Researches (WCETR-2014), 182, 668–672. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.806>
- Akyol, S. U. (2013). Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (357111) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Arpino, B., & de Valk, H. (2018). Comparing life satisfaction of immigrants and natives across Europe: The role of social contacts. *Social Indicators Research*, 137(3), 1163–1184. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1629-x>
- Avrech Bar, M., Jole Majadla, S., & Bart, O. (2018). Managing everyday occupations as a predictor of health and life satisfaction among mothers of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(10), 1008–1016. <https://doi.org/10.1177/1087054715601211>
- Baçcı, Z., & Hamamcı, Z. (2022). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasındaki ilişki. *Humanistic Perspective*, 4(2), 204–226.
- Bal, E. A., & Arıkan, S. (2023). From perfectionism to burnout: Testing of a serial mediation model with self-esteem and workaholism. *Mükemmeliyetçilikten Tükenmişliğe: Benlik Saygısı ve İşkolikliğin Seri Aracılık Modeli*, 43(2), 289–319. Academic Search Ultimate.
- Balıkoğlu, D. Ö. (2021). Bir grup tıp fakültesi öğrencisinde internet bağımlılığı ile yaşam doyumu ve umutsuzluk ilişkisi (Tez No: 675848) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., & Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical Psychology Review*, 27(3), (Eksik sayfa numaraları: Lütfen tam bilgileri sağlayabilerseniz tamamlayabilirim).
- Bateman, L. P. (2014). Relationships between life satisfaction, symptoms of inattention and hyperactivity/impulsivity, and depressive symptoms in high school students [Doctoral dissertation, University of South Florida]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationships-between-life-satisfaction-symptoms/docview/1614193136/se-2?accountid=159111>

- Baytemir, K. (2019). Perfectionism, irrational beliefs, need for social approval and gender as predictors of parent exam anxiety. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 161–178. <https://doi.org/10.14686/buefad.417814>
- Berktaş, S. (2019). İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi (567937) [Master's thesis, İnönü Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Bhatt, R., & Yadav, V. (2023). Perfectionism, decision-making, and life satisfaction among working professionals. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.61113/ijiap.v1i4.10>
- Bhuiyan, M. F. (2018). Life satisfaction and economic position relative to neighbors: Perceptions versus reality. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1935–1964. Academic Search Ultimate.
- Bir, Y. (2017). İş ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiye etki eden demografik değişkenler üzerine araştırma (Bir uluslararası firma uygulaması) (472343) [Master's thesis, Çag Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Blackburn, M., Puffer, H., Molnar, D. S., & Zinga, D. (2024). Raising the bar: Testing prospective reciprocal relationships between multidimensional trait perfectionism and undergraduate academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 109, 102405. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102405>
- Blom, M., Guicherit, O. R., & Hoogwegt, M. T. (2023). Perfectionism, intolerance of uncertainty and coping in relation to fear of cancer recurrence in breast cancer patients. *Psycho-Oncology*. <https://doi.org>
- Bozdemir, G. (2023). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının öz anlayış ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri açısından incelenmesi [Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/özel-gereksinimli-çocuğa-sahip-ebeveynlerin-yaşam/docview/2883795379/se-2?accountid=159111>
- Bozkurt, Ş. (2024). Evli bireylerde algılanan eş desteği, benlik saygısı ve cinsel yaşam doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide güvenli bağlanmanın aracı rolü (Tez No: 863435) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Buhr, K., & Dugas, M. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931–945.

- Chang, E. C., Hirsch, J. K., Sanna, L. J., Jeglic, E. L., & Fabian, C. G. (2011). A preliminary study of perfectionism and loneliness as predictors of depressive and anxious symptoms in Latinas: A top-down test of a model. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 441–448.
- Chen, L., Zhong, M., Cao, X., Jin, X., Wang, Y., Ling, Y., Cen, W., Zhu, X., Yao, S., Zheng, X., & Yi, J. (2017). Stress and self-esteem mediate the relationships between different categories of perfectionism and life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 12(3). [https://doi](https://doi.org/10.1007/s11482-017-9555-5)
- Choudhary, K., Mason, G., Correa, A., Fotinos, K., Lokuge, S., Greifenberger, A., Toumeh, E., Clarissa, S., Epstein, I., Sternat, T., & Katzman, M. A. (2023). Intolerance of uncertainty, perfectionism, and coping as predictors of depression diagnosis and severity. *Journal of Mood & Anxiety Disorders*, 3, 100019. <https://doi.org/10.1016/j.xjmad.2023.100019>
- Cook, L., & Kearney, C. (2014). Parent perfectionism and psychopathology symptoms and child perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 70, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.020>
- Cumgalbekov, A. (2022). Bireylerin evlilik uyumu ve yaşam doyumunun ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisi (736449) [Yüksek Lisans Tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Çağlar, N. C. (2025). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerde ebeveynlik stresinin anne bekkılığı, geleneksel annelik, öz-yeterlik ve yaşam doymu açısından incelenmesi (Tez No: 922186) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, B. (2023). Duygusal farkındalık, psikolojik esneklik ve yaşam doymu arasındaki yordayıcı ilişkiler [Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/duygusal-farkindalik-psikolojik-esneklik-ve/docview/2891787375/se-2?accountid=159111>
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665–1671. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.05.111>
- Çetin, Z. (2020). Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik, çatışma, yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (646299) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Çiçeklioğlu, H. (2016). Mobbing ve fiziksel şiddetin çalışanlar üzerine etkileri: Sağlık kurumlarında bir alan araştırması [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/205959>

- Çoban, D. (2023). Romantik ilişkisi olan yetişkinlerde ilişki istikrarının yordayıcıları: Bağlanma boyutları, aşk biçimleri, algılanan ebeveyn tutumları ve mükemmeliyetçilik [Master's thesis, Marmara University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/romantik-iliskisi-olan-yetiskinlerde-iliski/docview/2880758183/se-2?accountid=159111>
- Dai, W., Wei, X., Li, Q., & Yang, Z. (2023). Interpersonal sensitivity, smartphone addiction, connectedness to nature and life satisfaction among college students: A moderated mediation model. *Journal of Psychology in Africa*, 33(6), 548–555. Academic Search Ultimate.
- Dal, E. (2015). Kadınlardaki duygusal zeka düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (427619) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. 5th World Conference on Educational Sciences, 116, 4925–4931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. (Eksik DOI: Lütfen tam bağlantıyı ekle)
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56–64. DergiPark.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132–143. DergiPark.
- Emiroğlu, P. Ş. (2015). Bursa İl Halk Sağlığı Müdürlüğüne bağlı çalışan hekimlerde iş doyumu ve yaşam kalitesi düzeyi ile etkileyen etmenler [Master's thesis, Bursa Uludağ University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/bursa-il-halk-sagligi-mudurlugune-bagli-calisan/docview/2609684398/se-2?accountid=159111>
- Erdinç, İ. (2018). Evli çiftlerde, evlilik uyumu, cinsel yaşam doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 535555) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erişen, M. A., Yılmaz, F. Ö., & Banaz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, 1, 27–39. DergiPark. <https://doi.org/10.35345/johmal.534808>
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Motivational aspects of multi-dimensional perfectionism: Relationship with goal striving. *Mükemmeliyetçilik kişilik*

- özelliğinin motivasyonal yönü: Amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi, 6(1), 14–19. Academic Search Ultimate.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98–101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Gilan, N. R., Mohamadi, J., Irankhah, A., Khezeli, M., & Zangeneh, A. (2023). Review of the effect cultural capital and subjective socioeconomic status on life satisfaction in Iran: The mediating role of health-promoting lifestyle and the moderating role of ethnicity. *BMC Public Health*, 23(1), 1–10. Academic Search Ultimate.
- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969–979. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Gök, E. Z. (2024). Dijital rekreasyon etkinliklerinin yaşlılarda yaşam doyumu ve iyi oluş düzeylerine etkisi (Tez No: 870132) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, E. (2024). Lisansüstü öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 869605) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneyli, K., Akdoğan, E., Akyol, A., & Salık, H. (2023). Eğitim yöneticilerinin yaşam doyumu ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 64–70. DergiPark.
- Gürcan, N., & Kolburan, Ş. G. (2019). Üniversitedeki kız öğrencilerin yeme tutumlarının yaşam doyumu ve çocukluk çağı travmaları ile ilişkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(1), 9–28. DergiPark.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1),
- Han, Z., Chen, S., Zhou, Y., Liu, Y., & Guo, C. (2025). The longitudinal relationship between self-esteem, life satisfaction, and depressive and anxiety symptoms among Chinese adolescents: Within- and between-person effects. *Behavioral Sciences*, 15(2), 182. <https://doi.org/10.3390/bs15020182>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470.
- Hilooğlu, S., & Cenksever-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159–1173.

- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103.
- Jamal, Y., Yaseen, F., & Zahra, S. T. (2014). Life satisfaction and locus of control among teachers. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(9), 1115–1118. Academic Search Ultimate.
- Kartal, S., Sancar, Y., & Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156–173. DergiPark.
- Kezer, Ö. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde yaşlıya bakım veren bireylerde bakım yükü ile yaşam doyumu ilişkisi [Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/covid-19-pandemi-surecinde-yasliya-bakim-veren/docview/2748384155/se-2?accountid=159111>
- Kıratlı, S. (2018). Narsistik kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi (Tez No: 526988) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, Ö. F. (2016). Kişilerarası çatışmalar ve yaşam doyumu ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1956–1977. The Belt and Road Initiative Reference Source.
- Koutra, K., Mouatsou, C., & Psoma, S. (2023). The influence of positive and negative aspects of perfectionism on psychological distress in emerging adulthood: Exploring the mediating role of self-compassion. *Behavioral Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/bs13110932>
- Kuas, Y. (2024). Kontrol odağının iş tatmini ve yaşam doyumuna etkisi (Tez No: 867062) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzulu, E., Kurtuldu, S., & Özkan, G. V. (2013). İş yaşam dengesi ile yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(1), 88–127.
- Lee, Y., Park, H., Cheon, J., Rice, K., & Kim, Y. (2024). Mediating role of social skills in the longitudinal relationship between intrapersonal perfectionism and psychological well-being of preadolescents. *Journal of School Psychology*, 102, 101257. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101257>
- Leeth, C. (2023). A relational cultural approach to perfectionism. *Journal of Creativity in Mental Health*. <https://doi.org/10.1080/15401383.2023.2297858>
- Leung, J. (2022). Conceptualization of self-oriented parenting perfectionism and its associations with parents' wellbeing among Chinese parents. *Applied Research in Quality of Life*, 17(6), 3517–3540. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10077-5>

- Lin, T.-F., Zhao, Z.-Y., Yuan, C.-Z., Huang, Y.-H., Liu, D., Li, F.-X., Jiang, Y.-W., Li, B.-L., Wei, C., Sha, F., Yang, Z.-R., Ran, M.-S., & Tang, J.-L. (2024). Life satisfaction components and all-cause and cause-specific mortality: A large prospective cohort study. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.148>
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15(1), 8–13.
- Manova, V., & Khoury, B. (2023). Interpersonal perfectionism and social anxiety: The mediational role of mindfulness. *Canadian Journal of Behavioural Science - Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. <https://doi.org/10.1037/cbs0000370>
- Öngen, D. E. (2009). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among high school adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37(1), 52–64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2009.tb00091.x>
- Öziş, G. (2016). Evlilik yaşam doyumunun algılanan ebeveyn ilişkisi, psikolojik dayanıklılık ve dinsel inanç gücü açısından incelenmesi (Tez No: 431347) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özteke, H. İ. (2015). Bağlanma, eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar ve beden imgesi baş etme stratejilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği yordaması (407531) [Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Sancar, Y., Kartal, S., & Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156–173. *DergiPark*.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536.
- Sheveleva, M., Permyakova, T., & Kornienko, D. (2023). Perfectionism, the impostor phenomenon, self-esteem, and personality traits among Russian college students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 132–148. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0310>
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., Saklofske, D. H., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2016). Perfectionism and narcissism: A meta-analytic review. *Journal of*

- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (pp. 667–676). Academic Press.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. <https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004>
- Sung, K. W. (2017). Influencing variables on life satisfaction of Korean elders in institutions. *Journal of Korean Academy of Nursing (JKAN)*, 33(8), 1093–1100. <https://doi.org/10.4040/jkan.2003.33.8.1093>
- Şahin, N. (2023). Üniversite bölgelerindeki rekreatif yaşam, yaşam doyumu ve boş zamanın anlamı etkinin farklı değişkenler yayılımlarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi.
- Şar, A. H., Göktürk, G. Y., Tura, G., & Kazaz, N. (2012). Is the Internet use an effective method to cope with elderly loneliness and decrease loneliness symptom?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 1053–1059.
- Şenol, Y. (2024). Yaşam doyumu ve ruhsal iyi oluşu etkileyen faktörler ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi (Tez No: 897722) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şepitci Sarıbaş, M., Yıldız, E., & Gültekin Akduman, G. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Siverek ilçesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 34–47. *DergiPark*.
- Şimşek, E. (2011). Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri (286778) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., Güler, B., & Gündoğdu, E. (2018). İnternet bağımlılığı, yaşam doyumu ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 166–179. *DergiPark*.
- Tekinsoy, R. R. (2022). Evcil hayvan sahiplerinin duygu durumları ve yaşam doyumlarının değerlendirilmesi [Master's thesis, Bursa Uludağ University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/evcil-hayvan-sahiplerinin-duygu-durumlari-ve/docview/2736341648/se-2?accountid=159111>
- Uz Baş, A. (2011). Dimensions of perfectionism in elementary school-aged children: Associations with anxiety, life satisfaction, and academic achievement.

Education & Science, 36(162). (Eksik sayfa numaraları, lütfen tamamlayabilirsen ekleyebilirim).

- Ümmet, D. (2012). Üniversite öğrencilerinde özgeciliik davranışının transaksyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumunu bağlamında incelenmesi [Doctoral dissertation, Marmara University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/üniversite-öğrencilerinde-özgeciliik-davranışının/docview/2524417888/se-2?accountid=159111>
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113–118.
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, S. (2001). Relationships between burnout, job satisfaction and life satisfaction in physicians. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 4(2), 113–118.
- Valois, R., Zullig, K., Huebner, E., & Drane, J. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1–2), 81–105. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007499.19430.2f>
- Varol, E. (2023). Bir tüketim nesnesi olarak mutluluk: Mutluluğun reklamlarda kullanılması üzerine bir araştırma [Doctoral dissertation, Marmara University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/bir-tüketim-nesnesi-olarak-mutluluk-mutluluğun/docview/2891762923/se-2?accountid=159111>
- Yavaş, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü [Master's thesis, Bursa Uludağ University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ortaokul-öğrencilerinde-akran-zorbalığı/docview/2570139486/se-2?accountid=159111>
- Yavaş, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü (Tez No: 662490) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuzer, Y., & Çivilidağ, A. (2014). Sağlık çalışanlarında iş yerinde mobbing ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide depresyonun aracı rolü. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(2), 115–125. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2014270203>

- Yetim, Ü. (1991). Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu (16120) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Yılmaz, O. (2024). Algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumuna etkisinde bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın aracı rolü (Tez No: 848391) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yolasıǧmazoǧlu, Ö. (2024). Psikologlarda duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumuna ve iş doyumuna arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 888124) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, J., Zhang, Y., Wu, Z., & Fu, X. (2024). Enhancing understanding of healthy aging based on time-varying dependencies among multidimensional health, life satisfaction, and health behaviors of older adults aged 60 years and over. *BMC Public Health*, 24(1), 1–17. Academic Search Ultimate.



Akademik Erteleme Davranışı: Kuramsal Temel, Belirleyici Faktörler ve Müdahale Yöntemlerinin Analizi

Beyza Bulut¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-4430-7007

GİRİŞ

Akademik başarının sürdürülebilir bir biçimde devam edebilmesi bilişsel yeterliliklerin yanı sıra öz düzenleme, zaman yönetimi ve motivasyonel beceriler ile yakından ilişkilidir (Basilia, 2014; Kitsantas vd., 2008; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Bu noktadan hareketle öğrencilerin akademik yaşamalarında karşılaştıkları en önemli sorunlardan bir tanesinin akademik erteleme davranışı olduğu görülmektedir (Ahmed vd., 2023; Ghazal,2012). Akademik erteleme davranışı, bireyin akademik sorumluluklarını bilinçli olarak geciktirme eğilimde olması veya yerine getirmemesi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte akademik ertlemenin sağlıklı bir öğrenme sürecini sekteye uğrattığı bilinmektedir (Steel, 2007). Her sınıf düzeyindeki öğrencinin akademik erteleme davranışıyla sıklıkla karşılaştığı bilinmekle birlikte bu konuda gerçekleştirilen farklı araştırma bulguları en fazla üniversite öğrencilerinde karşılaşılan bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir (Afzal ve Jami, 2018; Karabıyık-Çeri ve Gürol, 2024; Pereira ve Ramos, 2021). Akademik erteleme davranışının öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde olumsuz etkiler yarattığı bilinmektedir (Bu vd., 2021; Solomon ve Rothblum, 1984).

Son yıllarda akademik erteleme davranışına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, bu davranışın yalnızca bireysel düzeyde değil eğitim-öğretim faaliyetlerinde de olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Litvinona vd., 2019; Raj ve Renumol, 2023). Alanyazında yer alan araştırma sonuçlarından hareketle, akademik erteleme davranışının çok yönlü ele alınması ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı akademik erteleme davranışını kapsamlı bir biçimde ele almak ve akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik müdahale yöntemlerine yer vermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırma aracılığıyla teorik alt yapıyı güçlendirmek ve uygulayıcılara yönelik somut veriler ortaya koymak hedeflenmektedir.

AKADEMİK ERTELEME: TANIM VE ÖZELLİKLER

Erteleme davranışında dikkat çeken önemli bir husus kişinin negatif sonuçlarının farkında olmasına rağmen var olan görevini bilinçli bir biçimde geciktirmesidir. Farklı bir anlatımla erteleme sorunu ile karşı karşıya kalan birey görevini tamamlamak zorunda olduğunun bunun için bir planlamaya ihtiyaç duyduğunun bilincindedir fakat buna rağmen yapması gereken görevi geciktirme eğiliminde olduğu görülmektedir (Steel, 2007). Erteleme davranışının altında yatan nedenleri keşfetmek ve önlemeye yönelik adım atmak oldukça zordur. Bununla ilgili olarak; Dostoyevski, Yer Altından notlar kitabında; ‘insan sırf bir makina olmadığını kanıtlamak için kendisine zarar veren davranışlar sergilemeye meyledebilir’ ifadesini kullanmıştır, bu durum insanlara bıkkınlık veren erteleme türünün, kontrol edilemeyeceklerini diğer insanlara bir biçimde göstermek olarak

yorumlanabilir (Perry, 2012). Erteleme davranışını inceleyen farklı araştırmalarda bu duruma yol açan ve sürdüren birçok faktörün etkili olduğu dile getirilmektedir. Bu duruma örnek olarak karakter özelliklerinin erteleme davranışında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Van Eerde, 2003). Erteleme davranışının ortaya çıkmasında en fazla etkili olan kişilik özellikleri ise dürtüsellik ve öz kontrolünün yetersiz olmasıdır. Bu konuda gerçekleştirilen farklı araştırma bulguları dürtüsellik ve öz kontrol becerileri düşük olan insanların akademik erteleme davranışlarını daha fazla sergilediklerini göstermektedir (Klingsieck, 2013; Egan vd., 2014; Rozental ve Carlbring, 2014).

Erteleme sadece bir davranış sorunu olarak değerlendirilmemekle birlikte (Ferrari vd., 1995); bilişsel ve duyuşsal bileşenleri olan, karmaşık bir kişilik özelliği olduğu (Rothblum vd., 1986) ifade edilmektedir. Erteleme davranışının en fazla akademik erteleme türünde olduğu görülmektedir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik erteleme; öğrencilerin veya akademisyenlerin eğitim, sınav, ödev veya kariyer gibi akademik görev ve sorumluluklarını farklı nedenlerle ileri bir tarihe bırakması veya ertelemesi olarak tanımlanmaktadır (Milgram ve Tenne, 2000). Akademik erteleme eylemini gerçekleştiren kişilerin akademik işlerini bir biçimde tamamlamadıkları ve bu durumdan dolayı da problem yaşadıkları bilinmektedir (Akbay ve Gizir, 2010).

Akademik erteleme davranışı kuramsal perspektiften incelendiği zaman Zimmerman (2000) tarafından geliştirilmiş olan öz düzenleme kuramı dikkati çekmektedir. Öz düzenleme kuramına göre akademik erteleme davranışı, öz - düzenleyici becerilerin eksikliğiyle doğrudan ilişkilidir. Hedef belirleme konusunda yeterince kararlı bir duruşun olmaması, öz yeterlik algısının düşük olması öğrencilerin görevlerini zamanında yerine getirmemesine yol açmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle akademik erteleme davranışının, öz düzenleme sürecinde ortaya çıkan kopmaların bir sonucu olarak ortaya çıktığı tahmin edilmektedir.

Bilişsel Davranışçı yaklaşımına (Beck, 1967; Ellis, 1994) göre ise erteleme davranışı, işlevsel olmayan düşünce ve davranış kalıplarının bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Batmaz ve Ulusoy, 2024). Bireyin sahip olduğu “nasıl olsa yetiştirebilirim”, “daha zamanım var” gibi gerçekçi olmayan inanışları, kaçınma davranışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, kısa süre için kişi de duygusal rahatlamaya yol açsa da uzun vade de bireyin başarıdan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Bilişsel davranış müdahale teknikleri bu noktada çarpıtılmış düşünce kalıpları ile çalışarak bu düşüncelerin yerine gerçekçi ve uygulanabilir hedefler koymayı amaçlamaktadır.

Akademik erteleme davranışı kuramsal bakış açısıyla ele alındığı zaman bu davranışın çok boyutlu ve farklı bileşenlerden oluşan dinamik bir yapıdan oluştuğu göze çarpmaktadır. Öz düzenleme eksikliği, başarıya dair düşük

beklendirler, gerçekçi olmayan düşünceler akademik erteleme davranışının altında yatan nedenlere örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra bu davranışı ortaya çıkaran bireysel ve çevresel faktörlerin bir arada değerlendirilmesi; aileler ve eğitimciler tarafından bu davranışı önlemeye yönelik farkındalık temelli çalışmaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ ORTAYA ÇIKMASINDA ETKİLİ OLAN BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLER

Akademik erteleme davranışını ortaya çıkan durumların bilinmesi hem bu duruma dair bulguları ortaya koymaya hem de erteleme davranışını azaltmak için gerçekleştirilecek olan çalışmalara yer verilmesine yol açmaktadır. Akademik ertelemenin temel nedenleri araştırıldığı zaman başarısızlık korkusu (Abdi Zarrin ve Gracia, 2020; Zhang vd., 2018); sınav kaygısı (Custer, 2018); öz yeterlik inancı (Klassen vd., 2008), zaman yönetimi (Ocak ve Boyraz, 2016), gerçekçi olmayan inanışlar (Balkis ve Duru, 2019; Li vd., 2022), öz düzenleme becerilerinin gelişmemiş olması (Shaked ve Altarac, 2022) ve kendilik algısı (Ren vd., 2023) olmak üzere farklı değişkenlere yer verildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar akademik ertelemenin en fazla üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğunu göstermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002).

Durumsal ve bağlamsal özellikler de erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Klingsieck, 2013). Durumsal ve bağlamsal özellikleri görevin karakteristik özellikleri örneğin; görevin zorluk derecesi, ilgi çekiciliği, otonomi, eğitimcilerin karakteristik özellikleri ve inandırıcılığı oluşturmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005). Eğer birey var olan görevi ilgi çekici bulmazsa bu görevi erteleme eğilimi göstermektedir. Görevin ilgi çekici olmaması kişide ilgi kaybına strese neden olmaktadır (Ferrari ve Scher, 2000). Akademik erteleme davranışının ortaya çıkardığı negatif sonuçlar ele alındığı zaman yeni bilgiler edinmeye yönelik performans düzeyinin düşmesi ve düşük sınav notlarının en temel değişkenler arasında yer aldığı görülmektedir (Steel, 2001); derslere düzenli devam etme ve eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzaklaşma (Wesley, 1994). Steel (2007) ise ertelemenin öğrencilerin öz yeterlik inançlarının olumsuz olarak etkilediğini; dikkat sürelerinin kışalmasına yol açtığını; dürtüsel davranışların artmasına yol açtığını ifade etmektedir. Bu nedenle akademik erteleme davranışına yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının incelenmesi önem arz etmektedir.

Erteleme davranışı ve bazı kişilik bozuklukları arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Örneğin obsesif-kompulsif kişilik örüntülerinde görülen bilişsel çarpıtmalar, öz düzenleme becerilerinin yetersizliği ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri bireylerin akademik görevlerinin erteleme eğiliminde olmalarına yol açmaktadır (Agashteh vd., 2025; Kağan vd., 2010). Bu noktadan

hareketle, erteleme davranışı bazı kişilik yapılanmalarının bir yansıması veya sonucu olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar nevrotik kişilik bozukluğu tanısına sahi olan bireylerin yerine getirmesi gereken görevleri daha fazla erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Hess vd., 2000; Johnson ve Bloom, 1995). Nevrotik kişilik bozukluğu; bireyin duyarlılık seviyesinin artmasına ve dış faktörler kaynaklı stresi daha fazla yaşamasına sebep olmaktadır. Nevrotik kişilik bozukluğu olan bireyler; duygusal dalgalanmalara ve psikolojik strese daha fazla yatkındır ve kontrol dürtüleri, problem çözme becerileri düşüktür. Endişe, duygusallık, korku durumu, öfkeli ruh hali, depresyon, utanç, zor durumları deneyimlemek, kendi kendini kontrol etme arzusu, stresli durumlar karşısında çaresiz kalma ve stresli durumlara karşı duyarlı olma gibi durumlar sebebi ile nevrotik kişilik bozukluğu; akademik erteleme ile ilişkilendirilmektedir.

Nevrotik kişilik bozukluğu ve erteleme davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde erteleme davranışının en temel problemlerden bir tanesinin ‘kaygı’ olduğu tespit edilmiştir. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler daha fazla erteleme davranışı göstermektedir; bu kişilerin ödev teslim günü yaklaştıkça kaygıdan kaçma amacıyla erteleme davranışı göstermeleri bu şekilde açıklanabilir (Solomon ve Rothblum, 1984). Steel (2007) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında duyarsızlık ve erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bazı araştırmacılar; duyarsızlığın, davranışsal aktivasyon sistemi ile ilişkili olduğu ortaya koymaktadır (Schouwenburg ve Lay, 1995; Watson, 2001). Esasında duyarsızlaşma; bireyleri ödül alabileceği aktivitelere yönlendirirken öte yandan kişinin dikkatini anlık ve kısa süreli ödüllerle kısıtlamaktadır. Bu durum ise kişinin daha az sorumluluk almasına ve görevlerini tamamlama konusunda problem yaşamasına ve dolayısıyla erteleme davranışı geliştirmesine yol açmaktadır. Tüm bunlara ek olarak; özgüven seviyesi düşük olan bireylerin kendi yeterliliklerini küçümseme eğiliminde oldukları bu durumun ise erteleme davranışına sebep olduğu görülmektedir (Klassen ve Kuzucu, 2009). Düşük öz-yeterlik algısı ise kişinin amaç belirleme ve görev almama algısını destekler bu durumda kişilerin harekete geçmesini ve süreklilik davranışı göstermesini engeller; bu kavramlar da erteleme davranışının semptomları olarak araştırmalarda yer almaktadır (Waschle vd., 2014).

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINI ÖNLEMeye YÖNELİK MÜDAHALE TEKNİKLERİ

Akademik ertelemeyi yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmaları incelendiğinde zaman yönetimi yaklaşımı (Arıbaş, 2021; Ocak ve Boyraz, 2016); duygu düzenleme becerileri (Chen ve Chung, 2025); bilişsel davranışçı terapi (Batmaz ve Ulusoy, 2024; Toker ve Avcı, 2015; Zarei ve Shabani, 2022); kabul

ve kararlılık terapisi (Gagnon vd., 2019; Glick ve Orsillo, 2015) ve farkındalık temelli müdahaleler (Scent ve Boes, 2014); gerçekçi olmayan inanışları belirleme (Bridges ve Roig, 1997) dikkati çekmektedir.

Son yıllarda önemi artarak devam etmekte olan bireyin şimdiki ana odaklanmasını ve yaşantılarını yargısız bir biçimde kabul etmesini temel alan farkındalık temelli yaklaşımlara birçok psiko-eğitim programında yer verildiği görülmektedir. Farkındalık temelli psiko-eğitim programlarının, öğrencilerin akademik kaygı ve stresle başa çıkma (Romadhani vd., 2024; Turker ve Bahceci, 2022; öz düzenleme becerilerini geliştirme (Onemli ve Yöndem, 2012) ve dikkat dağınıklığını azaltma (Nussey vd., 2013) konusunda etkili olduğu alanyazında yer alan farklı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Bu noktadan hareketle, akademik erteleme davranışını yönelik gerçekleştirilen farkındalık temelli müdahale programlarının etkili olduğu ifade edilmektedir.

Akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik ele alınması gereken en önemli müdahalelerden bir diğeri ise zaman yönetimi becerilerinin kazandırılması. Zaman yönetimi bilişsel ve davranışsal etkenler arasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle üniversite öğrencilerinin akademik sorumluluklarını yerinde ve zamanında gerçekleştirebilmeleri için zamanı etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Zaman yönetimi, bireyin planlama, sıralama, sorumluluklarının belirli sürelerle yayarak etkili bir biçimde tamamlama becerileri olarak tanımlanmaktadır. Etkili zaman yönetime sahip olan öğrencilerin erteleme davranışını daha az gösterme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Trueman ve Hartley, 1996). Bu noktada daha önce yer verilmiş olan öz düzenleme becerilerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü zaman yönetimi becerileri öğrenme sürecinin en temel bileşenlerinden bir tanesi olarak kabul edilmektedir (Wolters ve Brady, 2021). Bu noktada erken çocukluk döneminden itibaren kişiye zaman planlama becerilerinin kazandırılması ve eğitimciler tarafından da bu becerilerin desteklenmesi gerekmektedir (Hjelt vd., 2024). Okul psikolojik danışmanları tarafından erteleme eğilimine yol açan otomatik düşüncelerin farkına varılması ve yeniden yapılandırılmasına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte günümüz dijital dünyasında öğrencilerin zaman yönetimi becerileri mobil uygulamalar aracılığıyla desteklenebilir.

Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte günlük yaşamın birçok alanında farklı uygulamalar işlevsel bir rol üstlenmektedir. Akademik erteleme davranışının etkili bir biçimde yönetilmesinde ise Pomodoro tekniği, Trello, Notion vb. dijital planlama ve takip araçlarının önemi her geçen gün artmaktadır. Bu dijital planlama uygulamaları, bireylerin görevlerini düzenlemelerine, hedeflerini belirlemelerini ve buna yönelik aşama kaydetmelerini sağlayan yazılımlar olarak kabul edilmektedir (Türel ve Dokumacı, 2022). *Pomodoro*

teknîği; 25 dakika odaklanılmış bir çalışma süresi ve 5 dakikalık kısa molalardan oluşmaktadır. Böylelikle zamanı bloklara ayırarak etkili biçimde zaman yönetiminin sağlanması hedeflenmektedir (Dizon vd., 2021). *Trello* ise teknoloji kullanıcılarının yapması gereken işleri kategorilere ayırarak görev akışını görsel bir biçimde ortaya koymasını sağlamaktadır. *Notion* uygulaması ise diğer uygulamalarda olduğu gibi görev planlama, hedef takibi vb. araçlar için dijital bir organizasyon şeması sunmaktadır. Bu dijital uygulamaların öğrencilerin zamanı somutlaştırdığı (Cirillo, 2006) ve görev takibini kolaylaştırdığı görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin daha planlı ve motive bir biçimde akademik sorumluluklarını desteklemesi beklenmektedir. Bu noktadan hareketle dijital araçların psikolojik müdahale araçları olarak kullanılabileceği görülmektedir.

Akademik erteleme davranışının öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir. Bu nedenle, akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik kuramsal ve eğitimsel perspektif üzerinden neler yapılması gerektiği ele alınmalıdır. Üniversiteler ve okullarda akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik psko eğitim çalışmalarına yer verilebilir. Bunun yanı sıra bireysel ve grup danışmanlığı faaliyetleri aracılığıyla kariyer planı, hedef belirleme ve zaman yönetimi konusunda çalışmalar gerçekleştirilebilir. Dijital araçların öğretim sürecine aktif bir biçimde dahil olması üniversite öğrencilerinin proje, ödev vb. faaliyetlere yönelik erteleme davranışı üzerinde etkili olabilir.

SONUÇ

Akademik erteleme davranışının bireysel, çevresel ve bilişsel birçok faktörün bir araya gelmesiyle birlikte olduğu görülmektedir. Bu noktada öz düzenleme becerileri, zamanın etkili bir biçimde planlanması, içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bu davranışın ortaya çıkması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle akademik erteleme davranışını anlamak ve etkilerini azaltabilmek için yalnızca bireysel faktörlerin ele alınmaması bununla birlikte çevresel faktörlerin etkisinin de değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bilişsel davranışçı teknikler, farkındalık temelli uygulamalar, zaman yönetimi becerileri, akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik dijital uygulamalar bir bütün içerisinde ele alınarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak eğitimciler tarafından revize edilmelidir. Bu araştırma, akademik erteleme davranışının yalnızca zamana yönetimi konusunda ortaya çıkan bir problem olmadığını bununla birlikte psikolojik ve pedagojik boyutta bir öğrenme engeli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle akademik erteleme davranışının çözümüne yönelik gerçekleştirilecek olan çalışmaların çok boyutlu bir biçimde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kaynaklar

- Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43.
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-69.
- Agashteh, M., Hosseinpour, P., & Bagheri, P. (2025). The relationship between obsessive-compulsive disorder and academic procrastination and the mediating role of cognitive avoidance. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 11(6), 76-91.
- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Arıbaş, A. N. (2021). The relationship of time management and academic procrastination: A case of university students. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 214-224.
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 299-315.
- Batmaz, M., & Ulusoy, Y. (2024). Bilişsel davranışçı terapi temelli psiko-eğitim programının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 231-254.
- Beck, J. M. (1967). *Triples, algebras and cohomology*. Columbia University.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(7), 1-13.
- Chen, W. L., & Chung, S. H. (2025). Academic procrastination and emotion regulation: Parallel trajectories and reciprocal influences over an academic semester. *Personality and Individual Differences*, 237, 113050.

- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing education perspectives*, 39(3), 162-163.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality*, 16(6), 469-489.
- Dizon, R. J., Ermitanio, H. D., Estevez, D. M., Ferrer, J., Flores, S. J., Fontanilla, K. M., ... & Sugay, J. (2021). The effects of Pomodoro technique on academic-related tasks, procrastination behavior, and academic motivation among college students in a mixed online learning environment. *Globus Journal of Progressive Education*, 11(2), 58-63.
- Ellis A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances: Revised and updated. New York, Citadel Publication.
- Ghazal, M. A. (2012). Academic procrastination: prevalence and causes from the point of view of undergraduate students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 8(2), 131-149.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400.
- Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: the mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5).
- Hjelt, H., Karila, K., & Kupila, P. (2024). Time and temporality in early childhood education and care work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 633-646.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual differences*, 18(1), 127-133.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125.
- Karabıyık-Çeri, B., & Gürol, C. Ç. M. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(34), 385-394.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of advanced academics*, 20(1), 42-68.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 915-931.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69-81.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.
- Litvinova, A., Kokurin, A., Ekimova, V., Koteneva, A., & Pozdnyakov, V. (2019). Procrastination as a Threat to the Psychological Security of the Educational Environment. *Behavioral Sciences*, 10(1), 1-10.
- Nussey, C., Pistrang, N., & Murphy, T. (2013). How does psychoeducation help? A review of the effects of providing information about Tourette syndrome and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child: care, health and development*, 39(5), 617-627.
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of education and training studies*, 4(5), 76-84.
- Onemli, M., & Yondem, Z. D. (2012). The Effect of Psychoeducational Group Training Depending on Self Regulation on Students' Motivational Strategies and Academic Achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 67-73.
- Raj, N. S., & Renumol, V. G. (2023). An approach for early prediction of academic procrastination in e-learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1), 73-81.
- Ren, K., Chen, X., Zhang, Y., Sun, F., & Peng, F. (2023). Physical activity and academic procrastination in Chinese college students: The serial mediating roles of physical self-perceptions and self-esteem. *Frontiers in psychology*, 14, 1083520.
- Romadhani, A. S., Prameisty, D. A., & Winingsih, E. (2024, July). The role of psychoeducation for academic stress students. In *International Conference on Guidance and Counseling*. 2 (1), 243-249.
- Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual differences*, 18(4), 481-490.

- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(3), 1-23.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P.D. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133: 65–94.
- Toker, B., & Avci, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1157-1168.
- Turker, M., & Bahceci, F. (2022). The Effect of Psychoeducation Programs on Test Anxiety of Secondary Education Students in the Distance Education Process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5).
- Türel, Y. K., & Dokumacı, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9(2), 481-497.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114.
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351.
- Zarei, S., Fooladvand, K., & Zebarjadi Shabani, Z. (2022). The Effectiveness of Positive Cognitive-Behavioral Therapy on Boredom and Academic Procrastination of Female Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 191-206.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.