HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366
Vol/Cilt: 4 Issue/Sayı: 1 Year/Yıl: 2025

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Hakkâri Education Faculty
eISSN: 2980-0366

Baş Editor
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editor
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı
Dr. Öğr. Üyesi Abdül Kadir SAĞLAM
Arş. Gör. Muammer KALKAN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri
Türkçe Dil Editörü: Doç. Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
İngilizce Dil Editörü: Öğretim Görevlisi Fırat KESKİN
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Matematik Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Esra MACİT
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT
Güzel Sanatlar Eğitimi: Doç. Dr. Firdevs SAĞLAM
Biyoloji: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır TORÜN

Yayın ve Danışma Kurulu
Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kadriye Funda NAYIR- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALİ- Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN- Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Sait TAYLAN Hakkari Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu
Prof. Dr. Gül Kaleli YILMAZ Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Halil KAMIŞLI Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Pozitif Psikolojik Sermayenin İşe Tutkunluğa Etkisi
The Effect of Positive Psychological Capital on Work Engagement
Buse DOĞAN & Elife DOĞAN KILIÇ
1-21

Ekonomik Gelişmenin Anahtarı Olarak Eğitim: İnsan Sermayesi Kuramına Dayalı Bir Analiz
Education As The Key For Economic Development: An Analysis Based On Human Capital Theory
Yusuf KORKMAZ
22-37

Problem Kurma Etkinlikleriyle Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Öğrencilerin İstatistiğe Yönelik Tutumları Üzerinde Etkisinin İncelenmesi
Investigation of the Effect of Learning Environment Supported by Problem-Posing Activities on Students' Attitudes Towards Statistics
İshak KARADENİZ & Erdem ÇEKMEZ
38-57

Örnek Olay Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı ve Derse Karşı Tutuma Etkileri
The Effect of Case Study Methods on Success and Attitude Towards the Course in 6th Grade Social Studies
Ersin DURSUNLAR
58-76

Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Zorbalık Döngüsü: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir İnceleme
The Cycle of Bullying in Preschool Education Settings: A Qualitative Inquiry Based on Teachers' Perspectives
Enis KAPLAY & Halil KAMIŞLI
77-94

Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2025, Sayfa 1-21

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN İŞE TUTKUNLUĞA ETKİSİ*

Buse DENİZ**
Elife DOĞAN KILIÇ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin işe tutkunluklarına olan etkisini incelemektir. Araştırmanın evreni 2022–2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasında yer alan Esenyurt, Bağcılar, Arnavutköy, Sultangazi ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde, İstanbul İl Milli Eğitim bünyesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 8446 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi ise rastlantısal örnekleme yöntemiyle ulaşılan 407 öğretmenden oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" ve "İşe Tutkunluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri incelendiğinde ise yüksek ve yükseğe yakın sonuçlar tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye ile işe tutkunluk genelinde orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz yeterlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık, yoğunlaşma ve dinçlik arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve yoğunlaşma arasında düşük düzeyde, dinçlik arasında ise orta düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, işe tutkunluklarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı incelendiğinde, işe tutkunluk ile pozitif psikolojik sermaye alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönde bağlantı olduğu görülmüştür. Pozitif psikolojik sermayenin, işe tutkunluk üzerinde etkili olup olmadığı incelendiğinde, iyimserlik ve umut ile işe tutkunluk anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar desteklenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif Psikolojik Sermaye, İşe Tutkunluk, Adanmışlık, Öz Yeterlik, İyimserlik.

The Effect of Positive Psychological Capital on Work Engagement

Abstract

Successful preparation for high school students involves not only a mastery of course materials, but also the right environment to prepare for class. As a result, the quality of appropriate study settings at home is critical for high school pupils' effective learning. The study's goal is to identify the characteristics of home environments that high school pupils should have in order to prepare for lessons at home productively. In this qualitative research study, the case study technique was applied. The study group for the research consists of 65 students enrolled in various classes at a high school in the heart of Hakkari City during the academic year 2023–2024. Participants include students in grades 9, 10, 11, and 12. In this study, interviews, a type of qualitative data collection instrument, were used. Interviews were conducted using the researcher's semi-structured interview form. Interview forms feature 12 open-ended questions about students' experiences with their home study environments, including the arrangements, items utilised, and environmental elements such as silence. Consists of 407 teachers reached by random sampling method. For these purposes, correlational survey research design was preferred in this study. Data were collected with the "Personal Information Form",

* Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** İstanbul Esenyurt Ekrem İnci ortaokulu Öğretmeni. e-posta: buse.deniz.900@gmail.com
ORCİD: 0000-0001-7000-9789
*** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi. e-posta: ekilic@iuc.edu.tr
ORCİD: 0000-0002-6751-9259

Cite as/ Atıf: Deniz, B. & Doğan Kılıç, E. (2025). Pozitif Psikolojik Sermayenin İşe Tutkunluğa Etkisi. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(1), 1-21.

"Positive Psychological Capital Scale" and "Work Engagement Scale". According to the research results, teachers positive psychological capital levels were generally found to be high. When the teachers' work engagement levels were examined, high and moderare levels were determined. A moderately positive and statistically significant relationship was found between positive psychological capital and work engagement in general. A low-level, positive and statistically significant relationship was found between self-efficacy, one of the sub-dimensions of positive psychological capital, and dedication, concentration and vigour, one of the sub-dimensions of work engagement. A low-level, positive and statistically significant relationship was found between optimism, one of the sub-dimensions of positive psychological capital, and dedication and concentration, and a moderately positive and statistically significant relationship was found between vigour. At the same time, when it was examined whether the positive psychological capital levels of teachers were significant predictors of their work engagement, it was seen that there was a low and moderate positive connection between work engagement and the sub-dimensions of positive psychological capital. When it was examined whether positive psychological capital had an effect on work engagement, a significant relationship was found between optimism and hope, and work engagement. According to this result, studies aimed at increasing the positive psychological capital levels of teachers should be supported.

Keywords: Positive Psychological Capital, Work Engagement, Dedication, Self Efficacy, Optimism.

GİRİŞ

Örgütlerde, işgörenlerin işlerini yüksek motivasyonla yapması örgütün başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlar, sosyal bir varlık olarak zaman zaman güdülenmeye ihtiyaç duyar ve bu durum, örgütsel yaşamda iş başarısının temel taşlarından biri olarak kabul edilen işe tutkunluk kavramını ön plana çıkarır. İşe tutkunluk kavramı ilk olarak Kahn (1990) tarafından ele alınmıştır. İşe tutkunluk, kişinin çalıştığı işe fiziksel olarak katılımını ve çalışırken inanç, değer ve başkalarıyla olan ilişkisini göz önünde bulundurarak çevresi ile bağlantı kurması gereken durumları ele almaktadır (Kahn, 1990). Kanten ve Yeşiltaş (2013) işe tutkunluğu, işgörenlerin işine bağlı, enerji dolu ve kendilerini işlerine adamış hissetmeleri olarak tanımlamıştır. Schaufeli (2012) işe tutkunluk kavramını, kendini işe verme, işe adanmışlık, tutku, heyecan, odaklanmış çaba, katılım ve enerji olarak açıklamıştır. Doğan (2002) ise işe tutkunluğu, işgörenin işini tüm benliğiyle yapması ve kendisini yaptığı işe katması olarak ifade etmiştir.

İnsanlar yaptıkları işe kendi benliklerinden bir şeyler kattıklarında performansları daha memnun edici düzeyde olacaktır (Kahn, 1990, s.692). İşgörenlerin işlerine kendilerinden bir şey katmadığı ve çalışma ortamındaki kişiler arası iletişimin, psikolojik durumlarının dikkate alınmadığı iş ortamlarında performans anlamında başarıya ulaşmak oldukça zor olacaktır. İşgörenler yaptığı işi benimser ve çevresiyle uyum içerisinde olup işlerinin kendileri için anlamlı olduğunu düşünürse yaptıkları işe bir anlam yüklerler ve bu durum da anlam yüklediği işlerini, hayatlarının önemli bir parçası olarak görmelerini sağlar.

Schaufeli ve diğ. (2002), işe tutkunluğun; dinçlik (vigor), adanmışlık (dedication) ve yoğunlaşma (absorption) olmak üzere üç alt boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu üç boyut, işgörenlerin kendilerini işe bağlı hissedip hissetmediklerini ve çalıştıkları kuruma fayda sağlayacak sonuçlar için elinden gelen her şeyi yapıp yapmadığını gösterir (Wardani ve Anwar, 2019).

Dinçlik kavramı, işgörenin işinde fiziksel ve zihinsel olarak enerji dolu olması ve zorluklar karşısında mücadele gücü bulundurmasını ifade etmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004, s.295). Russell (2003) dinçliğin, bir işgörenin iş hayatında bulunması gereken temel bir duygu olduğunu belirtmiştir. Shirom (2003) da dinçliğin temel duygulardan biri olduğunu vurgulamış ve doğuştan gelen bir tepki modelini temsil ettiğini ifade etmiştir. Turgut'a (2013) göre işine motive olmuş, dinçlik düzeyi yüksek bir işgören yaşadığı zorluklar karşısında azimle mücadele edip istikrarlı bir

şekilde çalışmasını sürdürebilir. İşgörenler sahip olduğu zihinsel güç sayesinde kendilerini yorgun hissetmeden karşılaştığı zorluklara karşı işinde iyi olmak için uğraşırlar (Wardani ve Anwar, 2019). İşlerini yüksek enerji ile yapan işgörenlerin işe tutkunluğun karşıtı olarak ele alınan tükenmişliğin meydana getireceği olumsuz durumlardan etkilenmeden çalışması beklenen bir sonuçtur.

Adanmışlık; işgörenin işini önemli ve anlamlı görmesi ile ortaya çıkan, işinden ilham alma ve işiyle gurur duyma durumudur. Moster ve Rathbone (2007) kendilerini işlerine adamış işgörenlerin, işlerinin getirmiş olduğu sorumlulukla rekabetçi bir biçimde mücadele ettiğini belirtmiştir. İşgörenlerin adanmışlık düzeyleri onların işleri konusunda duyduğu istek ve heyecanı etkilemektedir (Rayton ve Yalabik, 2014). Adanmışlık, işgörenlerin işyerindeki içsel motivasyonunun bir belirtisidir (Yavan, 2016, s.280). Bir işgören işinin anlamlı olduğunu, bir amaca hizmet ettiğini düşünürse işi ile arasında bağ kurar ve kendini işe vermesi kolaylaşır (Turgut, 2011). İşgörenlerin işlerine karşı hissettikleri bağlılık onlarda gurur, coşku ve ilham duygusu oluşturur (Wardani ve Anwar, 2019). Çalıştığı işe kendisini adayan ve işiyle bağ kuran işgörenlerin diğer işgörenlerden daha yüksek performans gösterdiği ve daha fazla sorumluluk aldığı, daha istekli olduğu belirlenmiştir (Bostancı ve Ekiyor, 2015). Bu nedenle adanmışlık düzeyi yüksek işgörenlerin kendilerini işlerine vermesi kolaylaşmaktadır.

Yoğunlaşma boyutu ise işgörenin işine odaklanarak kendini işine kaptırması ve işteyken zamanın nasıl geçtiğini anlamamasıdır (Schaufeli, 2012, s.4; Maslach ve diğ., 2001). İşgörenler işlerini yaparken yoğun bir şekilde konsantre olurlar ve tüm dikkatleri işleri üzerine yoğunlaşmıştır (Rayton ve Yalabik, 2014). Yaptığı işe odaklanmış bir işgören kendisini mutlu hissedip çalışırken zaman kavramını unutur ve işini ara vermeden sürdürebilir (Turgut, 2013, s.2). Yaptığı işin anlamlı olduğunu düşünen ve kendi hedefleriyle işinin hedefleri arasında bütünlük kuran işgörenlerin yoğunlaşma düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Kanten, 2013). Jaya ve Ariyanto (2021) yüksek seviyede yoğunlaşma ile işgörenlerin işe kendini kaptırma ve konsantre olmalarının kolaylaşacağını, bu durumun da sonuç olarak daha iyi performans ortaya çıkaracağını belirtmiştir.

Dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere üç temel boyuttan oluşan işe tutkunluk kavramı işgörenin zihinsel durumu ile yakından ilgilidir (Kahn, 1990). Ancak, işe tutkunluğu düşük seviyede olan işgörenlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumsuz sonuçlara yol açabileceği, hatta bu durumun işten ayrılma ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Loehr ve Schwartz, 2003). Örgüt açısından düşük işe tutkunluk seviyesine sahip işgörenlerin pek çok olumsuz sonuca sebep olabileceği varsayılmaktadır ve işgörenlerin kurumlarına bağlanarak işlerini hevesle yapmasını ve işlerine tutkun olmasını sağlayan maddi ve manevi faktörler bu açıdan önem kazanmaktadır. Özellikle eğitim gibi insan odaklı sektörlerde işgörenlerin işe tutkunluğu hem bireysel hem de örgütsel başarı açısından daha da önemli bir hale gelmektedir. Öğretmenlik mesleği, pek çok sorumluluk ve beraberinde getirdiği zorluklarla bu duruma önemli bir örnek teşkil eder.

Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara karşı direnç gösterebilmesi, geleceğe dair olumlu beklentiler taşıması ve işine bağlılık göstermesi, pozitif psikolojik sermaye düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. İlk olarak Martin Seligman 1999 yılında psikolojinin insanların normal olmayan taraflarını ele aldığını vurgulamış ve insanların olumlu yönlerini göz ardı ettiğine dikkat çekmiştir. Psikolojinin esas olarak insanların olduğundan daha mutlu, başarılı, iyi ve normal olmasıyla ilgilenmesinin önemini belirterek "pozitif psikoloji" kavramını ortaya çıkarmıştır (Linley ve diğ., 2006). Pozitif psikoloji kavramını Seligman 1999 senesinde öne sürdüğünde, psikoloji biliminin, başarı ve mutluluk odaklı olabilmesini hedef alması gerektiğini belirterek sadece insanların normal olmayan yönlerini ele almanın yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Sheldon ve King (2001) pozitif psikoloji kavramını "ortalama bir insanın kuvvetli yönlerinin ve değerlerinin akademik açıdan incelenmesi" ve "ortalama insanı yeniden ele alma" şeklinde tanımlamıştır. Bireyin olumlu yönde psikolojik

gelişim durumu olarak tanımlanan pozitif psikolojik sermaye dört temel unsurdan meydana gelir ve pozitif psikolojik sermayeyi bu unsurlar etrafında tanımlamak mümkündür (Luthans, vd., 2007):

- Zor görevlerde başarılı olmak için kişinin özgüven duyması (öz-yeterlik),

- Mevcut durumda ve geleceğe yönelik iyi sonuçlara ulaşma konusunda pozitif beklentilere sahip olması (iyimserlik),

- Hedeflerini elde etmek üzere azim göstermesi ve hedeflere ulaşmada ihtiyaç hâlinde farklı yollar denemesi (umut),

- Bireyin hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştığı sorunlarla mücadele etmesi (psikolojik dayanıklılık).

Birey ve örgüt düzeyinde sahip olunan sermaye çeşitlerinden sayılan ve 21.yüzyılda araştırma alanı artan pozitif psikolojik sermaye kavramı özyeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık boyutlarıyla işgörenlerin olumlu psikolojik gelişimlerini desteklemektedir (Luthans vd., 2007). Sorun odaklı yaklaşım yerine sorun ortaya çıkmadan var olan iyilik hâlinin sürdürülmesi pozitif psikolojinin önleyici bir etkisidir. Aynı zamanda bir kişide iyi olan yönlere odaklanıp bu yönleri geliştirmek karşılaşılan bir sorunun çözümünde kolaylık sağlayarak işgörenlerin olumsuz olarak etkilenmesini önleyebilir. Pozitif psikolojik sermayeye sahip öğretmenlerin öğrencileri ve iş arkadaşlarıyla olan iletişiminin de olumlu yönde gelişmesi beklenen bir durumdur. Olumlu iletişim ortamıyla gelişme imkânı bulan okul kültürü, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin akademik başarısının artırılması ve okulda bir düzenin sağlanması açısından önemli bir role sahiptir (Balıkçı ve Kılıç, 2019). Örgüt kültüründe işgörenler arasında iletişimin önemi düşünüldüğünde öğretmenlerin iyi oluş hâlinin kurum açısından sağlayacağı dayanışma ve işbirliğine yönelik bir çalışma ortamı oluşturmaya katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu sayede pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan işgörenler, sorunlarla başa çıkma becerilerini artırırken, iş performanslarını ve işe yönelik motivasyonları da olumlu yönde etkilenir.

Pozitif psikolojik sermaye, işgörenlerin hedefleri doğrultusunda motive olmalarını sağlayan ve hedefleri için çaba göstermelerini teşvik eden önemli bir kavramdır. Literatürde, bireyin öz yeterlik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi unsurları içeren pozitif psikolojik sermaye düzeyinin, çalışma hayatında belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, pozitif psikolojik sermaye seviyesi yüksek olan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve bu motivasyonun, onların iş performanslarını ve mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Buna karşılık, pozitif psikolojik sermaye seviyesi düşük olan öğretmenlerin ise iş tatmini ve performans açısından daha düşük seviyelerde kaldıkları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, pozitif psikolojik sermayesi yüksek öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin de artması beklenmektedir. İşe tutkunluk, bireyin işine yönelik pozitif duygular beslemesi, işine kendini adaması ve iş sürecine aktif bir şekilde dahil olmasıyla tanımlanır. Literatürde, işe tutkun öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına anlamlı katkılar sunduğu ve okul ortamında olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında pozitif psikolojik sermaye ile işe tutkunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilecek bulgular, eğitim yöneticileri için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine ışık tutacaktır. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlerin motivasyonel kaynaklarının belirlenmesi ve eğitim kurumlarında daha sağlıklı ve üretken bir çalışma ortamı oluşturulması adına yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin işe tutkunlukları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, eğitim

kurumlarında işe tutkunluk ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ile işe tutkunluklarını tespit etmeyi ve pozitif psikolojik sermayenin işe tutkunluğu hangi düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel bir çalışma olan bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. İlişkisel tarama, iki ya da çok sayıda değişken arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını, ilişki varsa seviyesini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Esenyurt, Bağcılar, Arnavutköy, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ilçelerinde, İl Milli Eğitim bünyesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 8446 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini rastlantısal örnekleme yöntemiyle ulaşılan 407 öğretmen oluşturmaktadır. Ulaşılabilen öğretmenlere ölçekler dijital ortamdan iletilmiş, 407 öğretmen geri dönüş sağlamıştır. Tablo 1'de araştırma örneklemine ait demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	253	62.1
	Erkek	154	37.9
Medeni Durum	Bekâr	197	48.4
	Evli	210	51.6
Yaş	21-30 yaş	210	51.6
	31-40 yaş	168	41.3
	41-50 yaş	26	6.4
	51 yaş ve üzeri	3	0.7
Öğrenim Düzeyi	Lisans	350	86
	Lisansüstü	57	14
Mesleki Kıdem	1–5 yıl	231	56.8
	6–10 yıl	116	28.5
	11–15 yıl	40	9.8
	16-20 yıl	11	2.7
	20 yıl ve üzeri	9	2.2
Mevcut Okulundaki Hizmet Süresi	1–5 yıl	333	82
	6–10 yıl	65	15.9
	11–15 yıl	8	1.9
	16-20 yıl	1	0.2
Görev Yaptığı İlçe	Arnavutköy	60	14.8
	Bağcılar	59	14.5
	Esenyurt	156	38.3
	Gaziosmanpaşa	46	11.3
	Sultangazi	86	21.1
Mevcut Okulundaki Öğretmen Sayısı	1–10 kişi	8	2
	11–20 kişi	10	2.5
	21–30 kişi	22	5.5
	31 ve üzeri kişi	366	90
Toplam		**407**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki özellikleri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının genç ve kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaş dağılımı dikkate alındığında, öğretmenlerin yarısından fazlasının 21-30 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ise oldukça sınırlı bir oranda kaldığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise katılımcıların büyük bir bölümünün meslekte 1-5 yıllık deneyime sahip olduğu, dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun meslek hayatının başlarında olduğu görülmektedir. Buna karşın, kıdem yılı arttıkça öğretmen sayısının belirgin bir şekilde azaldığı ve özellikle 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin araştırma grubunda oldukça düşük bir oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı okulda çalışma süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 1-5 yıl boyunca mevcut kurumlarında görev yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmen sayısı fazla olan büyük ölçekli okullarda görev yaptığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik değişkenlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır. İkinci bölümde "İşe Tutkunluk Ölçeği", üçüncü bölümde ise "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" yer almaktadır. Ölçek sahiplerinden ölçek kullanım izinleri, araştırma için gereken Etik Kurul izni ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır.

"İşe tutkunluk ölçeği" Schaufeli ve diğ. (2002) tarafından işyerinde işgörenlerin işe bağlılıklarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçeği Turgut 2011 yılında Türkçeye uyarlamıştır. Araştırmada, Tösten ve Özgan'ın 2014 yılında geliştirmiş olduğu "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ise 26 madde ve 6 boyuttan oluşmakta olup 5'li Likert tipindedir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler, IBM SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce, çalışmada yer alan değişkenlerin dağılımları incelenmiş olup, bu değişkenlere ait verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini bulmak amacıyla normallik testleri (Kolmogorov-smirnov ve Shapiro-Wilk), basıklık çarpıklık katsayıları, Q-Q plotlar ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmadaki bağımsız değişken sürekli değişken olduğundan çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlerin psikolojik sermaye ölçeği genelinden ve alt boyutlarından ulaşılan puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş ve öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre incelemek amacıyla da Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini belirlemek üzere, işe tutkunluk ölçeği genelinden ve alt boyutlarından ulaşılan puan ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin İşe tutkunluk düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş ve öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İşe tutkunluk düzeylerinin, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkeninin rolünü tespit etmek amacıyla da Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile işe tutkunlukları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin işe

tutkunluklarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını incelemek üzere ise çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

İşe Tutkunluk Ölçeği'ne ait güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının dinçlik boyutunda .924; adanmışlık alt boyutunda .952; yoğunlaşma alt boyutunda .892 olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının literatürde kabul edilen .70 (Büyüköztürk, 2018) değerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Pozitif Psikoloji Sermaye Ölçeği'ne ait güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısının öz yeterlik alt boyutunda .804; iyimserlik alt boyutunda .917; güven alt boyutunda .904; dışadönüklük alt boyutunda .852; psikolojik dayanıklılık alt boyutunda .920, umut alt boyutunda ise .897 olduğu görülmektedir. Psikolojik Sermaye Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının literatürde kabul gören .70 (Büyüköztürk, 2018) üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de incelendiğinde, psikolojik sermaye ölçeği genelinden elde edilen ortalamanın 4.37, öz yeterlik alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.43, iyimserlik alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.19, güven alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.66, dışa dönüklük alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.34, psikolojik dayanıklılık alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.36 ve umut alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.28 olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinden alınabilecek minimum puanın 1 ve maksimum puanın 5 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin genel olarak çok yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	ss
Pozitif Psikolojik Sermaye	407	1	5	4.37	.55
Öz yeterlik	407	1	5	4.43	.56
İyimserlik	407	1	5	4.19	.72
Güven	407	1	5	4.66	.51
Dışa dönüklük	407	1	5	4.34	.64
Psikolojik dayanıklılık	407	1	5	4.36	.68
Umut	407	1	5	4.28	.74

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin PPS seviyelerinin öz yeterlik alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Bu farkın erkeklerin lehine olduğu sıra ortalamalarında belli olmaktadır. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden yüksek seviyede öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Pozitif psikolojik sermayenin genelinde ve güven, dayanıklılık, iyimserlik, dışa dönüklük, umut bileşenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
PPS	Kadın	253	195.82	49542.00	17411.00	-1.80	.072
	Erkek	154	217.44	33486.00			
Öz Yeterlik	Kadın	253	192.09	48598.00	16467.00	-2.66	.008
	Erkek	154	223.57	34430.00			
İyimserlik	Kadın	253	196.16	49627.50	49627.50	-1.74	.081
	Erkek	154	216.89	33400.50			
Güven	Kadın	253	196.47	49708.00	49708.00	-1.83	.067
	Erkek	154	216.36	33320.00			
Dışa Dön.	Kadın	253	200.41	50702.50	50702.50	-.81	.419
	Erkek	154	209.91	32325.50			
Psi. Day.	Kadın	253	198.55	50232.00	50232.00	-1.23	.216
	Erkek	154	212.96	32796.00			
Umut	Kadın	253	198.12	50124.50	50124.50	-1.33	.183
	Erkek	154	213.66	32903.50			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin PPS düzeylerinin öz yeterlik alt boyutunda medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Sıra ortalamalarındaysa, bu farkın evli olanların lehine olduğu sonucu çıkmıştır. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden fazla öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. PPS'nin genelinde ve diğer boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Medeni durum	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
PPS	Bekar	197	195.05	38424.50	18921.50	-1.48	.072
	Evli	210	212.40	44603.50			
Öz Yeterlik	Bekar	197	193.60	38140.00	18637.00	-1.75	.008
	Evli	210	213.75	44888.00			
İyimserlik	Bekar	197	192.18	37860.00	18357.00	-1.98	.081
	Evli	210	215.09	45168.00			
Güven	Bekar	197	200.02	39404.50	19901.50	-.73	.067
	Evli	210	207.73	43623.50			
Dışa Dön.	Bekar	197	191.84	37791.50	18288.50	-.81	.419
	Evli	210	215.41	45236.50			
Psi. Day.	Bekar	197	198.50	39104.50	19601.50	-2.06	.216
	Evli	210	209.16	43923.50			
Umut	Bekar	197	207.62	40902.00	29971.00	-.62	.535
	Evli	210	200.60	42126.00			

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin psikolojik sermaye ölçeği genelinde, öz yeterlik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farkın 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha fazla pozitif psikolojik sermaye, öz yeterlik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük ve psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Yaşa Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
Pozitif Psi. Ser.	21-30 yaş	210	175.06	36762.50	14607.50	-2.87	.004
	31-40 yaş	168	207.55	34868.50			
Öz Yeterlik	21-30 yaş	210	179.21	37633.50	15478.00	-2.08	.037
	31-40 yaş	168	202.37	33997.50			
İyimserlik	21-30 yaş	210	176.64	37093.50	14938.00	-2.58	.010
	31-40 yaş	168	205.58	34537.50			
Güven	21-30 yaş	210	178.00	37381.00	15226.00	-2.52	.011
	31-40 yaş	168	203.87	34250.00			
Dışa Dön.	21-30 yaş	210	174.59	36663.00	14508.00	-3.03	.002
	31-40 yaş	168	208.14	34968.00			
Psi. Day.	21-30 yaş	210	178.91	37572.00	15417.50	-2.17	.030
	31-40 yaş	168	202.73	34059.00			
Umut	21-30 yaş	210	188.43	39569.50	17414.50	-.22	.825
	31-40 yaş	168	190.84	32061.50			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin PPS düzeylerinin dışa dönüklük alt boyutunda öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman, bu farkın lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu nedenle lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlere göre daha fazla dışa dönük olduğu söylenebilir.

Tablo 6
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
Pozitif Psi. Ser.	Lisans	350	200.48	70169.00	8744.00	-1.49	.135
	Lisansüstü	57	225.60	12859.00			
Öz Yeterlik	Lisans	350	200.16	70055.50	8630.50	-1.66	.097
	Lisansüstü	57	227.59	12972.50			
İyimserlik	Lisans	350	202.99	71046.00	9621.00	-.43	.664
	Lisansüstü	57	210.21	11982.00			
Güven	Lisans	350	204.18	71461.50	9913.50	-.08	.934
	Lisansüstü	57	202.92	11566.50			
Dışa Dön.	Lisans	350	198.56	69497.50	8072.50	-2.36	.018
	Lisansüstü	57	237.38	13530.50			
Psi. Day.	Lisans	350	203.60	71261.50	9836.50	-.17	.862
	Lisansüstü	57	206.43	11766.50			
Umut	Lisans	350	201.88	70658.00	9233.00	-.92	.353
	Lisansüstü	57	217.02	12370.00			

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin PPS düzeylerinin, öz yeterlik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinen Dunn testi yapıldığında, bu farklılığın pozitif psikolojik sermaye genelinde, öz yeterlik alt boyutunda ve dışa dönüklük alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. İyimserlik, güven ve dayanıklılık alt boyutunda 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenler arasında 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	Sıra Ort.	x^2	sd	p*	Anlamlı Fark**
Pozitif Psikolojik Sermaye	1-5 yıl	230	184.22	15.401	2	.000	1-2
	6-10 yıl	115	225.45				1-3
	11 ve üzeri	62	237.58				
Öz yeterlik	1-5 yıl	230	188.03	10.420	2	.005	1-2
	6-10 yıl	115	221.05				1-3
	11 ve üzeri	62	231.60				
İyimserlik	1-5 yıl	230	188.58	12.334	2	.002	1-3
	6-10 yıl	115	212.85				
	11 ve üzeri	62	244.78				
Güven	1-5 yıl	230	190.67	8.637	2	.013	1-3
	6-10 yıl	115	218.03				
	11 ve üzeri	62	227.45				
Dışadönüklük	1-5 yıl	230	181.75	2*.095	2	.000	1-2
	6-10 yıl	115	236.43				1-3
	11 ve üzeri	62	226.40				
Psikolojik dayanıklılık	1-5 yıl	230	188.31	10.078	2	.006	1-3
	6-10 yıl	115	223.15				
	11 ve üzeri	62	226.70				
Umut	1-5 yıl	230	199.44	.846	2	.655	-
	6-10 yıl	115	210.10				
	11 ve üzeri	62	209.60				

*p<0.05
**1-5 yıl: 1; 6-10 yıl: 2; 11 ve üzeri: 3

Tablo 8 incelendiğinde, işe tutkunluk ölçeği genelinden elde edilen ortalamanın 4.61, adanmışlık alt boyutundan elde edilen ortalamanın 5.22, yoğunlaşma alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.06 ve dinçlik alt boyutundan elde edilen ortalamanın 4.31 olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinden alınabilecek en az puanın 1 ve en çok puanın 6 olduğundan, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinde adanmışlık boyutundan elde edilen puanların yüksek olduğu, dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarından elde edilen puanların ise yükseğe yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 8
Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	n	Minimum	Maksmum	x̄	ss
İşe Tutkunluk	407	1	6	4.61	.93
Adanmışlık	407	1	6	5.22	1.02
Yoğunlaşma	407	1	6	4.06	1.12
Dinçlik	407	1	6	4.31	1.07

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin ölçek genelinde, adanmışlık ve dinçlik alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın var olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Sıra ortalamalarında, bu farkın erkeklerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
İşe Tutkunluk	Kadın	253	194.52	49214.00	17083.00	-2.08	.037
	Erkek	154	219.57	33814.00			
Adanmışlık	Kadın	253	192.07	48592.50	16461.50	-2.68	.007
	Erkek	154	223.61	34435.50			
Yoğunlaşma	Kadın	253	203.46	51475.00	19344.00	-.12	.905
	Erkek	154	204.89	31553.00			
Dinçlik	Kadın	253	192.39	48674.50	16543.50	-2.55	.011
	Erkek	154	223.07	34353.50			

*p<0.05

Tablo 10'a bakıldığında, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin medeni durum değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 10
Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Medeni durum	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
İşe Tutkunluk	Bekâr	197	198.87	39177.50	19674.50	-.85	.394
	Evli	210	208.81	43850.50			
Adanmışlık	Bekâr	197	200.94	39585.50	20082.50	-.52	.603
	Evli	210	206.87	43442.50			
Yoğunlaşma	Bekâr	197	195.77	38566.00	19063.00	-1.37	.170
	Evli	210	211.72	44462.00			
Dinçlik	Bekâr	197	203.71	40131.50	20628.50	-.04	.962
	Evli	210	204.27	42896.50			

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yaşa göre işe tutkunluk ölçeğinin yoğunlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla yoğunlaşma düzeylerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 11
Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Yaşa Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
İşe Tutkunluk	21-30 yaş	210	188.32	39547.00	17392.00	-.23	.814
	31-40 yaş	168	190.98	32084.00			
Adanmışlık	21-30 yaş	210	191.77	40271.00	17164.00	-.46	.644
	31-40 yaş	168	186.67	31360.00			
Yoğunlaşma	21-30 yaş	210	179.34	37662.00	15507.00	-2.03	.042
	31-40 yaş	168	202.20	33969.00			
Dinçlik	21-30 yaş	210	192.69	40464.00	16971.00	-.63	.526
	31-40 yaş	168	185.52	31167.00			

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin medeni durum bakımından farklılık göstermediği görülmüştür (p>0.05).

Tablo 12
Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p*
İşe Tutkunluk	Lisans	350	203.07	71075.50	9650.50	-.49	.693
	Lisansüstü	57	209.69	11952.50			
Adanmışlık	Lisans	350	207.68	72689.00	8686.00	-1.60	.109
	Lisansüstü	57	181.39	10339.00			
Yoğunlaşma	Lisans	350	199.63	69871.50	8446.50	-1.86	.062
	Lisansüstü	57	230.82	13156.50			
Dinçlik	Lisans	350	202.27	70794.50	9369.50	-.73	.462
	Lisansüstü	57	214.62	12233.50			

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yoğunlaşma alt boyutunda kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna varılmıştır (p<0.05). Çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn testi uygulandığında, bu farklılığın 1-5 yıl ile 11 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 13
Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	Sıra Ort.	x^2	sd	p*	Anlamlı Fark**
İşe Tutkunluk	1-5 yıl	230	198.65	3.447	2	.178	-
	6-10 yıl	115	200.97				
	11 ve üzeri	62	229.45				
Adanmışlık	1-5 yıl	230	200.68	.537	2	.764	-
	6-10 yıl	115	206.37				
	11 ve üzeri	62	211.93				
Yoğunlaşma	1-5 yıl	230	190.42	10.502	2	.005	1-3
	6-10 yıl	115	209.76				
	11 ve üzeri	62	243.71				
Dinçlik	1-5 yıl	230	205.19	2.000	2	.368	-
	6-10 yıl	115	193.41				
	11 ve üzeri	62	219.23				

*p<0.05
**1-5 yıl: 1; 6-10 yıl: 2; 11 ve üzeri: 3

Tablo 14 incelendiğinde, PPS ile işe tutkunluk genelinde orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz yeterlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık, yoğunlaşma ve dinçlik arasında düşük seviyede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve yoğunlaşma arasında düşük düzeyde, dinçlik arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından güven ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık arasında orta düzeyde, yoğunlaşma ve dinçlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından umut ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 14
Pozitif Psikolojik Sermaye ile İşe Tutkunluk Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayısı

	İşe Tutkunluk	Adanmışlık	Yoğunlaşma	Dinçlik
Pozitif Psikolojik Sermaye	.477*	.425*	.255*	.479*
Özyeterlik	.372*	.292*	.215*	.398*
İyimserlik	.417*	.347*	.253*	.426*
Güven	.396*	.459*	.147*	.371*
Dışa dönüklük	.402*	.349*	.277*	.368*
Psikolojik dayanıklılık	.421*	.431*	.174*	.428*
Umut	.434*	.419*	.166*	.476*

*p<0.05

Korelasyon analizi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, bu ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Korelasyon katsayısının eksi bir değer alması, değişkenler arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, artı bir değer alması pozitif yönlü bir ilişki olduğunu gösterir. Katsayının sıfır olması, değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığını ifade ederken, katsayının +1'e yaklaşması pozitif, -1'e yaklaşması ise negatif yönde güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Senthilnathan, 2019). Tablo 17 incelendiğinde, işe tutkunluk ile PPS alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönde ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür.

Tablo 15
İşe Tutkunluk İle Pozitif Psikolojik Sermaye Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	İşe Tutkunluk*
Özyeterlik	.372
İyimserlik	.417
Güven	.396
Dışa dönüklük	.402
Psikolojik dayanıklılık	.421
Umut	.434

*p<0.01

Pozitif psikolojik sermayenin, işe tutkunluk üzerinde etkili olup olmadığını incelemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde, iyimserlik ve umut ile işe tutkunluk anlamlı bir ilişki vermektedir. Analizine kapsamına alınan bu yordayıcı değişkenler, bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır (R2 = 0,24, p<0.05). Bu yordayıcı değişkenlere ait standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, katsayıların pozitif olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, iyimserlik ve umut seviyesinde meydana gelen artışın işe tutkunluğu artıracağı söylenebilir.

Tablo 16
Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S.H.	β	t	p*
Sabit	1.324	.390		3.393	.001
Özyeterlik	.175	.110	.106	1.598	.111
İyimserlik	.185	.087	.143	2.133	.034*
Güven	-.012	.118	-.006	-.099	.921
Dışa dönüklük	.086	.112	.059	.775	.439
Psikolojik dayanıklılık	.041	.131	.030	.313	.754
Umut	.288	.104	.230	2.765	.006*
R = .49*	R2 = .24	F(6.400) = 20.855	p = .000		

*p<0.05

TARTIŞMA VE SONUÇ

Pozitif psikolojik sermayenin işe tutkunluğa etkisini incelenmeyi amaçlayan bu araştırmada, pozitif psikolojik sermaye ölçeği genelinden elde edilen ortalama 4.37 olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlere yönelik yapılan pek çok araştırmada da pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur (Tösten ve Özgan, 2017; Demir, 2019; Dağ, 2023; Yollu, 2023).

Pozitif psikolojik sermaye ölçeği genelinde cinsiyetin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu sonucu destekleyen çalışmalar litaratürde mevcuttur (Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Tösten ve Özgan, 2017; Akkaya, 2021). Cinsiyet değişkeni pozitif psikolojik sermayenin öz yeterlik alt boyutunda incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada genel olarak öğretmen öz yeterliliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Zenginoğlu (2021) ve Dilsiz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre genel pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Yavuz ve Ayan'ın (2019) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak kadın işgörenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin erkeklerden daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmen öz yeterliğinin daha yüksek iş tatmini ve işe bağlılık düzeyleriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Aloe ve diğ. 2014; Klassen ve Chiu, 2011). Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, onların iş tatmini ve işe bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Medeni durum açısından ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin öz yeterlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman, evli olanların bekârlardan daha fazla öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Doğan (2023) ise çalışmasında öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarında medeni durum değişkenine göre incelediğinde özyeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık alt boyutlarında anlamlı istatistiksel fark bulamamıştır.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, belirgin farklılıklar saptanmıştır. Genel olarak, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, 21-30 yaş grubundakilere kıyasla daha yüksek PPS düzeyine ve öz yeterlik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük ile psikolojik dayanıklılık alt boyutlarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Doğan (2023) ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin PPS düzeylerinde toplam puan ve alt boyutlar (iyimserlik, dayanıklılık, umut ve öz yeterlik) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Buna karşın, Yollu (2023) çalışmasında 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek PPS düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Özellikle umut, öz yeterlik, iyimserlik ve dayanıklılık alt boyutlarında 41-50 yaş grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Mezuniyet durumu bakımından, öğretmenlerin PPS düzeyleri dışa dönüklük alt boyutunda öğrenim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek dışa dönüklüğe sahip olduğu belirlenmiştir. Doğan Kılıç ve diğ. (2015) yapmış oldukları araştırmada işgörenlerin eğitim seviyesi arttıkça daha fazla farkındalık ve özgüvene sahip olduklarını belirtmiştir ve PPS düzeylerinin de aynı oranda arttığını vurgulamıştır.

Kıdem açısından PPS düzeylerinin ve öz yeterlik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın pozitif psikolojik sermaye genelinde, öz yeterlik alt boyutunda ve dışa dönüklük alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca, iyimserlik, güven ve psikolojik dayanıklılık alt boyutunda 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında kıdemli öğretmenlerin daha fazla tecrübeye sahip olmasının etkisi olabilir. Tösten ve Özgan (2017) da çalışmalarında mesleki kıdem değişkeninin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin işe tutkunluk seviyelerini tespit etmek amacıyla kullanılan işe tutkunluk ölçeği genelinden elde edilen verilerde ortalamanın 4.61 olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri adanmışlık boyutundan elde edilen verilerde yüksek olduğu, dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarından elde edilen puanların ise yükseğe yakın olduğu görülmüştür. Kabar (2020) yapılan araştırmada da işe tutkunluğun toplamında öğretmenlerin işe tutkunluk algı düzeylerinin çok yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin ölçek genelinde, adanmışlık ve dinçlik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla işe tutkunluk, adanmış ve dinçliğe düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Kabar (2020) çalışmasında işe tutkunluğun genel toplamında anlamlı bir fark tespit edemezken yoğunlaşma alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri medeni durumlarına yönelik incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde işe tutkunluk ölçeğinin yoğunlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek yoğunlaşma düzeyinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin mezuniyet durumuna göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Koçer (2021), çalışmasında işe tutkunluğun yoğunlaşma ve adanmışlık alt boyutlarının ortalama

düzeylerinde, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamazken dinçlik boyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunlarından daha düşüktür olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, yoğunlaşma alt boyutunda 1-5 yıl ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemliler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağ (2023) çalışmasında 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin işe tutkunluk algısının diğer öğretmenlerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bülbül (2019) de çalışmasında 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemli öğretmenlerin işe tutukluğun alt boyutları yoğunlaşma, adanmışlık ve dinçlik seviyelerinin diğer öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin PPS düzeyleri ile işe tutkunlukları arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. PPS'nin alt boyutlarından öz yeterlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık, yoğunlaşma ve dinçlik arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda pozitif psikolojik sermayenin işe tutkunluğu etkilediği söylenebilir.

Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve yoğunlaşma arasında düşük düzeyde, dinçlik arasında ise orta düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından güven ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık arasında orta düzeyde, yoğunlaşma ve dinçlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından umut ile işe tutkunluğun alt boyutlarından adanmışlık ve dinçlik arasında orta düzeyde, yoğunlaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, işe tutkunluklarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı incelendiğinde, işe tutkunluk ile PPS alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönde bağlantı olduğu görülmüştür. Pozitif psikolojik sermayenin, işe tutkunluk üzerinde etkili olup olmadığı incelendiğinde, iyimserlik ve umut ile işe tutkunluk anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda, iyimserlik ve umut seviyesinde meydana gelen artışın işe tutkunluğu artıracağı söylenebilir. Pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek bir kişinin işine de aynı doğrultuda bağlı olması beklenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin PPS düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Bu durum daha önce alanyazında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan kişilerin daha önce yapılan pek çok araştırmada zorluklara karşı daha dirençli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamları açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin karşılaşacağı zorluklarla mücadele etmesinde pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek olmasının önemi açıktır. Pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek öğretmenler PPS'nin getirdiği olumlu duygu durumlarını, dirençli olmayı ve kendine güvenmeyi öğrencilerine örnek olarak aktarabilirler. Bu konuda çocukların küçük yaşta aile üyelerinden sonra örnek aldığı kişilerin genelde öğretmenler

olmasının payı büyüktür Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri incelendiğinde de pozitif psikolojik sermayede olduğu gibi yüksek ve yükseğe yakın sonuçlar tespit edilmiştir.

Bu çalışmada pozitif psikolojik sermayenin işe tutkunluğa etkisi İstanbul ili Esenyurt, Bağcılar, Arnavutköy, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler kapsamında incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda eğitim ortamları açısından öğretmenlerin karşılaşacağı zorluklarla mücadele etmesinde pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek olmasının önemi literatürdeki çalışmalarla aynı doğrultudadır. Bu nedenle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini yükseltmek için çalıştıkları okullarda buna yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek bir kişinin işine de aynı doğrultuda bağlı olması beklenebilir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de eğitim kurumlarının genel başarısına katkıda bulunan etmenlerdendir. Lisansüstü mezunların lisans düzeyi mezunlarından pozitif psikolojik sermaye algılarının dışadönüklük düzeyinde yüksek olduğu görülmüştür. Dışa dönüklük düzeyi yüksek öğretmenlerin okul içi ve dışında yapılan, okula fayda sağlayacak etkinliklere daha fazla katılım sağlayacağı düşünüldüğünden lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans yapmaları konusunda teşvik edilebilir. Pozitif psikolojik sermaye algısı bireysel özelliklere göre farklılık gösterdiğinden her öğretmenin kendisini çalıştığı okula ait hissetmesi için bireysel farklılıkları dikkate alınarak etkinlikler düzenlenebilir ve alınan kararlarda daha rahat bir şekilde fikir beyan etmeleri desteklenebilir.

Aynı zamanda işe tutkun işgörenlerin kurumlarına sağladığı katkılar düşünüldüğünde öğretmenlerin çalıştıkları okullara sağlayacağı faydalar öne çıkmaktadır. İşe tutkun öğretmenlerin bulunduğu bir okulda rahat iletişim kurabilme, yardımlaşma, örgüt kültürünün gelişmesi gibi pek çok değer de ön plana çıkacaktır. Öğretmenlerin fikir ve önerilerini rahatça dile getirebilecekleri katılımcı bir yönetim anlayışı işe tutkunluğu artırmada önemlidir. Bu noktada işe tutkunluğu artırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi sadece öğretmenler için değil tüm kurum açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101–126.

Akkaya, R. (2021). Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balıkçı, A., & Kılıç, E. (2019). Contribution of project-based studies to school culture according to principals. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 511-541.

Bostancı, H., & Ekiyor, A. (2015). Çalışanların işe adanmasının örgüt içi girişimciliğe etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi, 1*(1), 37-51.

Bülbül, S. (2019). Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dağ, M. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin işe tutkunluklarındaki rolü (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Demir, E. (2019). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.

Dilsiz, F. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeyleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.

Doğan, E. (2002). Çalışanın işine cezbolması: Dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve negatif/pozitif duygulanımın etkileri (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, C. (2023). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan Kılıç, E., Çorbacı, C., & Kılıç, N. (2015). The accumulation of psychological capital in public institutions with regard to staff of provincial directorate of food agriculture and livestock in Sinop, Turkey. *Mitteilungen Klosterneuburg, 65*(5), 299-312.

Jaya, L. H. S., & Ariyanto, E. (2021). The effect of vigor, dedication and absorption on the employee performance of PT Garuda Indonesia Cargo. *European Journal of Business and Management Research, 6*(4), 311-316.

Kabar, S. F. (2020). Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile işe tutkunlukları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.

Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 4*(8), 83-106.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (29. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kelekçi, H., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 992-1007.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 114–129.

Koçer, M. C. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Linley, A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3-16.

Loehr, J., & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to performance, health and happiness*. The Free Press.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397–422.

Mostert, K., & Rathbone, A. D. (2007). Work characteristics, work-home interaction and engagement of employees in the mining industry. *Management Dynamics, 16*(2), 36-52.

Rayton, B. A., & Yalabik, Z. Y. (2014). Work engagement, psychological contract breach and job satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145–172.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002a). The measurement of engagement and burnout: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315.

Schaufeli, W. B. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology, 14*(1), 3–10.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216–217.

Shirom, A. (2003). Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations. In R. G. Lord, R. Klimoski, & R. Kanfer (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 135–164). Emerald Group Publishing Limited.

Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 867–889.

Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25*(3-4), 155–179.

Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 42*(1), 1–25.

Wardani, L. M. I., & Anwar, M. S. (2019). The role of quality of work life as mediator: Psychological capital and work engagement. *Humanities & Social Sciences Reviews, 7*(6), 447–463.

Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*, 278–296.

Yavuz, E., & Ayan, B. (2019). Kamu örgütlerinde öz liderlik düzeyinin belirlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 1002–1029.

Yollu, S. (2023). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zenginoğlu, E. (2021). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: This study aims to examine the effect of teachers' positive psychological capital levels on their work engagement. Positive psychological capital refers to the positive psychological development level of individuals based on four basic elements self-efficacy, optimism, hope, and psychological resilience. This concept increases the capacity of individuals to cope with difficult tasks, while also positively affecting their commitment to the institution they work for and their motivation for their work. The concept of work engagement addressed in the study represents the individual's full physical, mental, and emotional involvement in the work they work at; and their taking their work at the center of their life with the dimensions of vigor, dedication, and concentration. The study was conducted with 407 teachers selected by random sampling method from among 8,446 teachers working in official secondary schools affiliated to the Provincial Directorates of National Education on the European side of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The relational screening model was used in the study and data were collected through the "Personal Information Form", "Positive Psychological Capital Scale", and "Work Engagement Scale". According to the results, it was determined that teachers' positive psychological capital levels were generally high and their work engagement levels were at high or close to high levels. A moderately positive and statistically significant relationship was found between positive psychological capital and work engagement. More specifically, a low-level but positive and significant relationship was found between self-efficacy, one of the sub-dimensions of positive psychological capital, and dedication, concentration and vigour, one of the sub-dimensions of work engagement. Similarly, it was observed that the optimism sub-dimension had a low relationship with dedication and concentration, and a moderately positive relationship with vigour. The study revealed that teachers' positive psychological capital levels significantly predicted their work engagement and that the relationships between these two concepts offered important implications in terms of organisational success. Based on the study, it is recommended that training and development programs aimed at increasing teachers' positive psychological capital levels be supported. It is thought that such studies will increase teachers' professional performance and strengthen their effective communication with students. Especially in human-focused areas such as the education sector, high work engagement and positive psychological capital are important factors that will produce positive results at both individual and institutional levels (Kabar, 2020). It is stated that teachers with high positive psychological capital can establish better bonds with their students, increase cooperation and solidarity in the work environment, and positively affect professional success (Tösten and Özgan, 2017). In conclusion, the study emphasizes that the relationships between positive psychological capital and work engagement in organizations should be studied in more detail and strategies should be determined to develop these two concepts, and offers important implications in this context.

Method: The research, which is a quantitative study, was designed with the relational screening model. The universe of the research consists of 8446 teachers working in official secondary schools under the Provincial Directorate of National Education in the districts of Esenyurt, Bağcılar, Arnavutköy, Sultangazi, and Gaziosmanpaşa on the European side of Istanbul province in the 2022–2023 academic year. The research sample consists of 407 teachers reached through random sampling method. A data collection tool consisting of three parts was used in the research. The first part includes the “Personal Information Form” developed by the researcher to determine the demographic variables of the participants. The second part includes the “Work Engagement Scale”, and the third part includes the “Positive Psychological Capital Scale”. The “Work Engagement Scale” was developed by Schaufeli et al. (2002) in order to determine the work commitment of employees in the workplace. Turgut adapted this scale to Turkish in 2011. The “Positive Psychological Capital Scale” developed by Tösten and Özgan in 2014 was used in the study. This scale consists of 26 items and 6 dimensions and is a 5-point Likert type. The data collected from the participants were analyzed using the IBM SPSS 25.0 program. Before starting the data analysis, the distributions of the variables in the study were examined, and normality tests (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk), kurtosis skewness coefficients, Q-Q plots and histogram graphics were examined in order to find out whether the data of these variables exhibited a normal distribution. The basic significance level was accepted as 0.05 in the statistical calculations. Since the independent variable in the study was a continuous variable, multiple regression analysis was used.

Findings: In this study, which aims to examine the effect of positive psychological capital on work engagement, the average obtained from the overall positive psychological capital scale was found to be 4.37.

In this case, it was concluded that the positive psychological capital levels of teachers were generally high In terms of marital status, it was seen that teachers' positive psychological capital levels showed a statistically significant difference in the self-efficacy dimension. When the rank averages are examined, it can be said that married people have more self-efficacy than single people. In the data obtained from the work engagement scale used to determine teachers' work engagement levels, the average was found to be 4.61. In this case, it was determined that teachers' work engagement levels were generally high. When examined in terms of gender variable, it was determined that teachers' work engagement levels showed a significant difference according to gender in the scale, dedication and vigour sub-dimensions. It was seen that male teachers had higher work engagement, dedication and vigour levels than female teachers.

Discussion and Results: According to the research results, teachers' positive psychological capital levels were generally found to be high. This situation is similar to previous studies in the literature. Many previous studies have concluded that people with high levels of positive psychological capital are more resilient to difficulties. When considered in terms of educational environments, the importance of high positive psychological capital in teachers' ability to cope with the difficulties they will face is clear. Teachers with high levels of positive psychological capital can convey the positive emotional states, resilience and self-confidence brought by positive psychological capital to their students as an example. In this regard, the fact that teachers are generally the people whom children take as role models after their family members at a young age plays a big role. When the levels of teachers' work engagement were examined, high and close to high results were determined. When the contributions of employees who are engaged with their work to their institutions are considered, the benefits that teachers will provide to the schools they work in come to the fore. In a school where teachers are engaged with their work, many values such as being able to communicate easily, helping each other and developing organizational culture will come to the fore. At this point, including studies aimed at increasing work engagement will be beneficial not only for the employee but also for the entire institution.

Keywords: Positive Psychological Capital, Work Engagement, Dedication, Self Efficacy, Optimism.

Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2025, Sayfa 22-37

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

EKONOMİK GELİŞMENİN ANAHTARI OLARAK EĞİTİM: İNSAN SERMAYESİ KURAMINA DAYALI BİR ANALİZ

Yusuf KORKMAZ*

Öz

Bireyi hem sosyal hem de kültürel anlamda toplumsallaştırmanın yanı sıra eğitim, insanın bilgi, beceri gibi niteliklerinin gelişip daha iyiye ve güçlüye evrilmesini sağlar. Eğitim, istihdam ve üretimde toplumun ekonomik kazanç elde etmesi veya kültürlenmesinde de yadsınamaz bir yatırım aracıdır. Etkili ve nitelikli bir eğitim iktisadi olarak hem bireysel hem de toplumsal hedeflere ulaşmada gerekli olan insan sermayesini kazandırır. Bu çalışma, Dünya Bankası, UNESCO ve OECD'nin güncel verilerini kullanarak gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeleri döküman analizi yöntemiyle incelemeyi ve eğitimin ön ayak olduğu ekonomik büyümeyi araştırmayı amaçlamaktadır. Ülkeler bazında uygulanan eğitim politikalarının ekonomik kalkınma ve büyümeye olan yansımaları, Dünya Bankası ve UNESCO'dan elde edilen insan sermayesi endeksi, okula erişememe oranı ve eğitime ayrılan bütçe miktarı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların, OECD'nin raporlaştırdığı PISA verileri üzerindeki muhtemel etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada bireysel ve toplumsal olarak önemli bir yatırım aracı olan eğitim, dengeyi gözeten, etkin ve istikrarlı bir finansal yapı ile desteklenirse tüm toplumsal kurumların verimli işleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir yapıyı oluşturmak için insan sermayesinin etkin bir şekilde eğitim görmesi ve ekonomi sisteminin eğitim üzerine temellendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İnsanların bilgi, beceri, yeterlik gibi niteliklerinin eğitimle geliştirilerek ekonomik büyümenin sağlanabileceği araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuş olup, politika üretenler açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Ekonomik gelişme, İnsan sermayesi

Education As The Key For Economic Development: An Analysis Based On Human Capital Theory

Abstract

Education, in addition to socializing the individual in both social and cultural terms, ensures that the qualities of the person such as knowledge and skills develop and evolve into something better and stronger. Education is an undeniable investment tool in employment and production, and in the society's economic gain or acculturation. An effective and qualified education provides the human capital necessary to achieve both individual and social goals economically. This study aims to examine developed, developing and underdeveloped countries using the document analysis method using the current data of the World Bank, UNESCO and OECD, and to investigate the economic growth initiated by education. The reflections of the education policies implemented on a country basis on economic development and growth were analyzed with the human capital index obtained from the World Bank and UNESCO, the rate of school inaccessibility and the amount of budget allocated to education. The possible effects of the obtained results on the PISA data reported by the OECD were evaluated. In the study, it is concluded that if education, which is an important investment tool individually and socially, is supported by an effective and stable financial structure that observes balance, all social institutions can function efficiently. In order to create such a structure, it is emphasized that human capital should be educated effectively and the economic system should be based on education. The research results have shown that economic growth can be achieved by improving people's knowledge, skills and competence through education, and this is important for policy makers.

Keywords: Education, Economic development, Human capital

* Kırıkkale Mehmet Akif Ersoy Lisesi Öğretmeni. e-posta: premoster@yahoo.com.tr
ORCID: 0000-0001-6281-5828

Cite as/ Atıf: Korkmaz, Y. (2025). Ekonomik Gelişmenin Anahtarı Olarak Eğitim: İnsan Sermayesi Kuramına Dayalı Bir Analiz. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(1), 22-37.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin kendisi ve başkaları için daha iyi imkânlar sağlayan etkinliklerin tümü olarak değerlendirilebilir (Hoşgörür ve Gezgin, 2005). İnsanlığın varlığını sürdürebilmesi için tarım, hayvancılık, sanayi gibi alanlarda üretim yapabilmesi, evler, yollar ve şehirler inşa edebilmesi, sosyal ve kültürel birikimini sonraki nesillere aktarabilmesi, iktisadi düzen oluşturabilmesi, devletler kurup yöneterek toplumun sosyal ve siyasi bütünlüğünü sağlayabilmesi gerekir. Tüm bunları gerçekleştirebilmede eğitim çok yönlü bir araç olarak kullanılabilir. Bu noktada eğitim, sadece okuma yazma olgusu olarak düşünülemez (Çetin, 2014). Çünkü toplumsal kontrolü ve değişimi sağlayabilme, kültürel birikimi nesilden nesile aktarabilme, sosyal ve siyasal birliğin inşası ve istikrarı için önemli olan eğitim, bireyler ve ülkeler için sürdürülebilir, müreffeh bir ekonomik yapının tasarlanabilmesinde de işlevseldir.

Hedeflenen refah ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyini sağlamak için eğitimin ülke ekonomileri üzerinde çok yönlü etkileri vardır. Eğitim, bir yandan kalkınma sürecinde ihtiyaç duyulan nitelik ve nicelikte işgücü sağlama fonksiyonunu yerine getirirken; diğer taraftan bilgi üretme ve yayma fonksiyonu ile ülkelerin modern üretim teknolojilerini takip etmesine, geliştirmesine ve üretim sürecine aktarmasına katkı sağlamaktadır (Uçan ve Yeşilyurt, 2016). Küresel çapta saygı duyulan bir ekonomik performans ortaya koymak amacıyla ihtiyaç duyulan nitelikli insan sermayesini oluşturabilmek için nitelikli eğitim uygun bir araç olabilir. Çünkü eğitim yatırımları insan sermayesinin verimliliğini arttırmada ve sürdürülebilir büyümede önemli dışsallık sağlamaktadır (Bekmez vd., 2009). Öyleyse bir toplumun, eğitim seviyesini yükseltmesi, sahip olduğu iş gücünün verimliliğini arttırarak üretim potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Gelişmiş ülkelerin geçmişten günümüze kadar yakaladıkları ekonomik ivmeyi, eğitimlerine yaptıkları yatırıma borçlu oldukları; bu yüzden de eğitim ve ekonomi arasında toplumsal refah, kalkınma ve sosyal gelişmişlik açısından ayrılmaz bir bağ olduğu söylenebilir.

İnsanların sahip oldukları bilgi, yeterlilik, yetenek ve diğer niteliklerini ekonomik etkinliklere dönük olarak geliştirmeleri, bulundukları koşullar altında daha kolay istihdam edilebilmelerini sağlayarak yüksek maddi gelir ve sosyo-ekonomik kazanç elde edebilmelerini kolaylaştırabilir. Yaptığı çalışmalarda çağcıl tarım ve sanayi üretiminin insan gücüne yatırımla doğru orantılı olduğunu öne süren Schultz (1961), teknik unsurların iktisadi kalkınma için çok önemli olduğunu; bu unsurun miktarını arttırmak için de iş gücünün niteliğini hızla arttıracak yatırımlar yapılması gerektiğine değinmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerin eğitim kalitesini iyileştirmeden, uzun vadeli ekonomik performans düşünüldüğünde gelişmiş ülkelerle arasındaki farkı kapatamayacaklarını savunan Hanushek (2013), iyileştirilmiş eğitimin birçok ülkenin kalkınma stratejisinde merkezi bir rol oynadığını, dolayısıyla araştırmalara göre gelişmekte olan ülkelerin okullaşmaya son yıllarda büyük önem verdiklerini belirtmektedir. Okullaşmayı vurgulayan eğitim politikaları, ekonomik kalkınma ve büyümede beşeri sermayenin önemini yansıtmaktadır. Eğitimin birey ve toplum üzerindeki kabul görmüş ekonomik etkilerini vurgulamayı amaçlayan bu çalışma, insan sermayesi kuramının eğitim yönü üzerinde durarak çeşitli dünya ülkelerinde insanların bilgi, beceri, yeterlik gibi niteliklerinin eğitimle geliştirilerek ekonomik büyümenin sağlanabileceğini savunmakta ve bu etkinin ne derecede gerçekleşebileceğini sorgulamaktadır. Bu amaçla Dünya Bankası ve UNESCO'dan elde edilen insan sermayesi endeksi, okula erişememe oranı ve eğitime ayrılan bütçe miktarı analiz edilerek ulaşılan sonuçların, OECD'nin raporlaştırdığı PISA verileri üzerindeki muhtemel etkileri değerlendirilmiştir. İnsan sermayesine eğitsel bağlamda yapılan yatırımların ekonomik kalkınma ve gelişmişlik düzeyinde etkisinin olup olmadığı, bu çalışmanın problem cümlesidir. Çalışmada, ekonomik kalkınma sürecinde eğitimin rolü çeşitli göstergeler ışığında incelenmekte ve farklı gelişmişlik düzeylerindeki ülkelerin eğitim-ekonomi ilişkisi irdelenmektedir. Çalışmanın eğitimli insan

sermayesi ve iktisadi gelişme arasındaki pozitif korelasyonu açıklamada etkisi olacağı düşünüldüğünden, çalışma sonuçlarının alan yazına katkıda bulunacağı ön görülmektedir. Bu çalışmada ekonomik gelişmenin anahtarı olarak eğitim üzerine insan sermayesi kuramına dayalı bir analiz yapılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. Ekonomik gelişmenin ne ölçüde eğitim ile sağlanabileceği konusunda tek bir araştırmada ortaya çıkabilecek önyargıları azaltabilmek (Bowen, 2009) adına Dünya Bankası, UNESCO ve OECD gibi çeşitli uluslar arası kuruluşların verileri değerlendirmeye alınmıştır. Nitel araştırmalarda ek bilgi kaynağı olarak tamamlayıcı işlev de görebilen doküman analizi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013), bağımsız ve ayrı bir yöntem olarak (Saldana, 2011) derinlemesine bilgiye ulaşmada kullanılmaktadır. Dünya Bankası tarafından oluşturulan 2020 yılına ait "İnsan Sermayesi Endeksi" ile yüksek, yüksek-orta ve düşük gelirli 103 ülkenin okullaşma oranı, okulda alınan eğitim süresi ve hayatta kalma oranı gibi verilerden elde edilen insan sermayesi endeksi ile ülkelerin eğitim, sağlık ve yaşama verdikleri önem ve özen analiz edilmiştir. Daha sonra Dünya Bankası ve UNESCO tarafından hazırlanan tablo ile OECD ülkeleri, Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, az gelirli ve yüksek gelirli ülkeler gibi farklı kriterlerden ülkelerin ilkokul eğitim ve öğretim kaybı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ile yine Dünya Bankası ve UNESCO tarafından hazırlanan gayri safi yurt içi hâsılaya (GSYH) göre eğitime yapılan harcamalar kıyaslanmıştır. Son olarak OECD'nin 2018 verileri temel alınarak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Okuma Becerisi, Matematik ve Fen Bilimleri Değerlendirme Sonuçlarına göre farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkeler karşılaştırılmıştır. Tüm bu analizler ile ülkelerin sahip oldukları insan sermayesine eğitimin ne kadar etki ettiği, bu eğitime ne kadar yatırım yapıldığı ve eğitimli insan sermayesinin ekonomik kalkınma ve gelişmişlik düzeyine ne derece katkı sağladığı değerlendirilmek istenmiştir.

BULGULAR

İnsan Sermayesi Kuramı

Amerikalı ekonomist Theodore Schultz'un 1960'larda dile getirdiği kavram olan "İnsan Sermayesi", insanın kendi başına bir yatırım aracı olduğunu, başta eğitim ve yetiştirme olmak üzere çeşitli yollarla insanın üretim sürecindeki verimliliğinin artırılabileceğini ve bunun da ekonomi için büyüme ve birey için gelir artışı anlamına geleceğini savunur (Akt.Soydan, 2008). Öyleyse bireylerin refahını iyileştirme, bireysel verimliliğinin ve beceri birikiminin arttırılması, teknolojik ilerleme ve yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmesi açısından eğitim çok büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda bireylere sunulacak örgün, yaygın ve işbaşında eğitim ve yetiştirme faaliyetleri sayesinde toplumun tüm alt sistemlerini topyekun geliştirebilecek bir kalkınma hamlesi gerçekleştirilebilir.

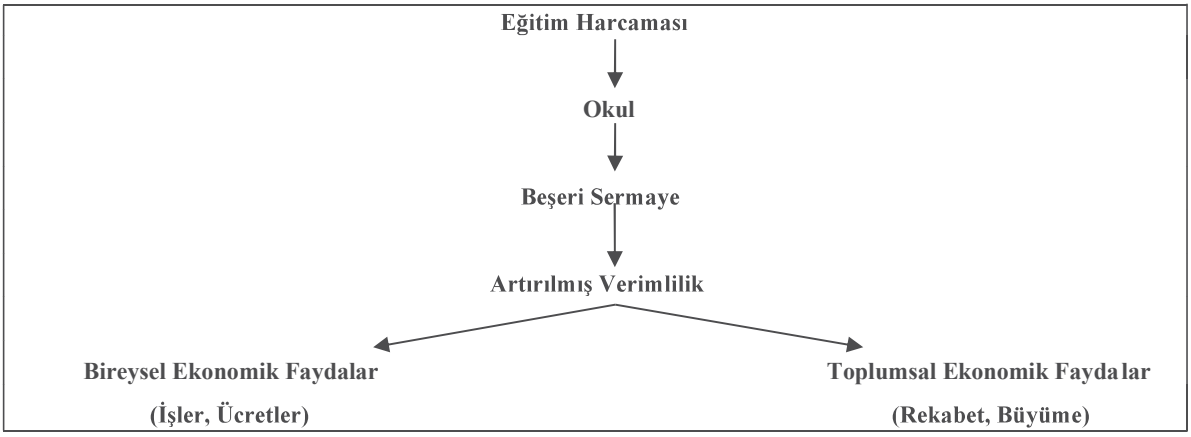
Eğitim-Ekonomi arasındaki ilişki şu şekilde özetlenebilir (Korkmaz, 2006):

- Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirir (üretime katkısı).
- Eğitimin bireysel ve toplumsal düzeyde gelir yaratma etkisi vardır.
- Eğitim arzının ekonomiyle ilişkisi mevcuttur.
- Eğitim talebinin ekonomiyle ilişkisi mevcuttur.
- Eğitimin verimlilik ile ilişkisi mevcuttur.
- Eğitim hizmetinin mal olma özelliği vardır.
- Eğitim-finansman açısından ilişki vardır.

Harbison (1971) halkının becerilerini ve bilgilerini geliştiremeyen ve bunları ekonomisinde etkin bir şekilde kullanamayan bir ülkenin ekonomik kararlarda başarılı olamayacağını ileri

sürmüştür. Bu yüzden, iktisadi yapılanmasının temeline eğitimi koymayan ve sahip oldukları fiziksel sermayeyi eğiterek verimli iş gücüne dönüştüremeyen ülkeler ekonomik rekabette üstünlük sağlayamayacaklardır. Bilgi ve beceri düzeyi yüksek iş gücünün ortaya koyacağı ürün nitelik ve nicelik olarak da yüksek olacaktır. Dolayısıyla günümüzde gelişmiş ülkelerin üretimde istedikleri artışı sağlamalarının eğitilmiş insan sermayesi ile mümkün olduğu söylenebilir. İnsan sermayesi birikiminin artırılması için ise eğitime gereken değerin verilmesi önemlidir.

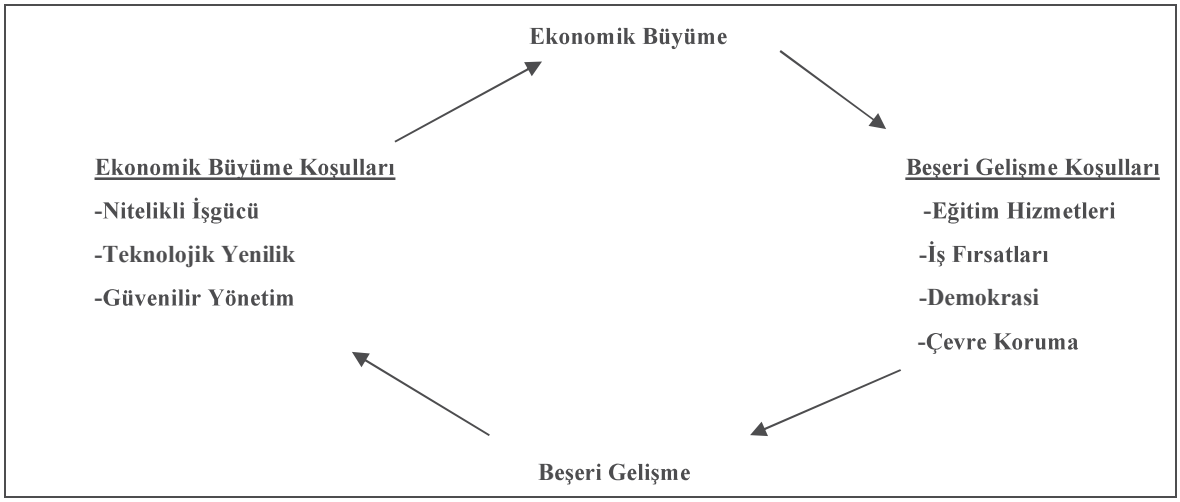
Şekil 1'de de görüleceği gibi eğitim öğretime yapılan harcamalar, sahip olunan iş gücü ve yetenek havuzunun bilgi ve becerisini arttırmakta; sağlanan verimlilik artışı da bireylere çalışma koşullarının daha uygun hale getirilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi ve maddi kazanç artışı olarak dönmektedir. Aynı zamanda ülkenin ekonomik anlamda gelişip büyümesine ve küresel bazda rekabete hazır hale gelmesine katkıda bulunmaktadır.



Şekil 1. Eğitim Harcaması ve Ekonomik Büyüme İlişkisi
Kaynak: National Education Association Research Division, 1995

Beşeri sermayenin modern ekonomilerde en önemli sermaye türü olması anlamında bir beşeri sermaye çağı yaşanmaktadır. Kişilerin ve ayrıca tüm ekonomilerin ekonomik başarıları, insanların kendilerine ne kadar yaygın ve etkin olarak yatırım yaptıklarına bağlıdır (Becker, 2002). Bu durumda bireysel olarak insanların eğitim durumlarına yapacakları her türlü iyileştirme, yüksek ücret ve istihdam şansını yükseltmede ve işsiz kalma riskini azaltmada önemli rol oynarken, işsizlik ve yoksullukla mücadelede de kritik bir sosyal politika aracı olarak ön plana çıkmaktadır.

Şekil 2'de ekonomik büyüme ve beşeri gelişme döngüsü gösterilmiştir. Eğitimi merkeze alan bir ülkenin elde edebileceği ekonomik büyüme beşeri gelişmeye hizmet ederek hedeflenen eğitim hizmetlerinin, iş fırsatlarının, demokratik yaşamın ve çevresel niteliğin arttırılmasına; bunun sonucunda da nitelikli iş gücü, teknolojik imkanlar, istikrarlı iktisadi ve politik yönetim sağlanmasına erişilerek refah döngüsü sürdürülmektedir.



Şekil 2. Ekonomik Büyüme ve Beşeri Gelişme Döngüsü. **Kaynak:** Soubbotina, 2004

Eğitim ve Ülkelerin Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi

İnsan sermayesi, toplumun üretken bir üyesi olarak kendi potansiyellerini fark etmelerini sağlayan insanların yatırım yaptıkları ve hayatları boyunca biriktirdikleri, bilgi, beceri ve sağlık bileşenlerinden oluşur. İnsanlara beslenme, sağlık hizmetleri, nitelikli eğitim, meslek ve beceri yoluyla yatırım yapmak insan sermayesini geliştirecektir; bu da yoksulluğa son vermenin ve daha kapsayıcı toplumlar oluşturabilmenin anahtarıdır (Dünya Bankası, 2020a).

Tablo 1'de Dünya Bankası tarafından oluşturulan "İnsan Sermayesi Endeksi" sunulmaktadır. Bu endekste bugün doğduğu varsayılan bir çocuğun 18 yaşına kadar elde edeceği insan sermayesini belirleyebilmek hedeflenmiştir. İnsan sermayesi endeksi ilk olarak Ekim 2018'de uygulamaya konulmuştur. 2020 yılında güncellenerek 17 ülke daha kapsama dahil edilmiş ve 2010-2020 yılları arasında 103 ülke karşılaştırılabilmiştir. Aşağıda verilen tablo COVID-19 öncesi süreci temsil etmektedir (Dünya Bankası, 2020b).

Tablo 1
İnsan Sermayesi Endeksi

Ülke Adı	Gelir Grubu	5 Yaşına Kadar Hayatta Kalma Oranı	Beklenen Okullaşma Süresi (Yıl)	Okulda Alınan Eğitim Süresi (Yıl)	Yetişkinlerin Hayatta Kalma Oranı	İnsan Sermayesi Endeksi 2020
Singapur	Yüksek Gelirli	1	13,9	12,8	0,95	0,8
Japonya	Yüksek Gelirli	1	13,6	11,7	0,95	0,8
Güney Kore	Yüksek Gelirli	1	13,6	11,7	0,94	0,8
Kanada	Yüksek Gelirli	1	13,7	11,7	0,94	0,8
Finlandiya	Yüksek Gelirli	1	13,7	11,7	0,93	0,8
İsveç	Yüksek Gelirli	1	13,9	11,6	0,95	0,8
Hollanda	Yüksek Gelirli	1	13,9	11,5	0,95	0,79
Birleşik Krallık	Yüksek Gelirli	1	13,9	11,5	0,93	0,78
Norveç	Yüksek Gelirli	1	13,7	11,2	0,94	0,77

Fransa	Yüksek Gelirli	1	13,8	11,3	0,93	0,76
Belçika	Yüksek Gelirli	1	13,5	11,2	0,93	0,76
İsviçre	Yüksek Gelirli	1	13,3	10,9	0,95	0,76
Türkiye	Yüksek-Orta Gelirli	0,99	12,1	9,2	0,91	0,64
Brezilya	Yüksek-Orta Gelirli	0,99	11,9	7,9	0,86	0,55
Ürdün	Yüksek-Orta Gelirli	0,98	11,1	7,7	0,89	0,54
Orta Afrika Cum.	Düşük Gelirli	0,88	4,6	2,7	0,59	0,29
Çad	Düşük Gelirli	0,88	5,3	2,8	0,65	0,3
Mali	Düşük Gelirli	0,9	5,2	2,6	0,75	0,32
Mozambik	Düşük Gelirli	0,93	7,6	4,5	0,68	0,36
Kongo Dem. Cum.	Düşük Gelirli	0,91	9,1	4,5	0,75	0,37
Gine	Düşük Gelirli	0,9	7	4,6	0,76	0,37
Sudan	Düşük Gelirli	0,94	7,1	4,3	0,79	0,38
Ruanda	Düşük Gelirli	0,96	6,9	3,9	0,81	0,38
Etiyopya	Düşük Gelirli	0,94	7,8	4,3	0,79	0,38

Kaynak: The Human Capital Index 2020 Update, The World Bank (2020)

Dünya Bankası'ndan (2020) elde edilen son verilere göre yüksek gelir, yüksek-orta gelir ve düşük gelir düzeyine sahip bazı ülkelerin insan sermayesi endeksi yukarıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir. Singapur, Japonya, Güney Kore, Kanada, Finlandiya, İsveç, Hollanda, Birleşik Krallık, Norveç, Fransa, Belçika, İsviçre gibi yüksek gelişmişlik düzeyine sahip bazı ülkelerin beklenen okullaşma süresi ile okula devam süresinin birbirine çok yakın aralıklarda olduğu görülmektedir (Örnek: Singapur: 13.9-12.8). Benzer şekilde Türkiye, Brezilya ve Ürdün gibi yüksek-orta gelir düzeyine sahip gelişmekte olan ülkelerin okulda alınması beklenen eğitim yılı ve devamlılık miktarının yine birbirine yakın seyrettiğini söylenebilir (Örnek: Türkiye 12,1-9,2). Her iki grupta bulunan ülkelerin eğitim, sağlık ve yaşama verdikleri önem ve özen, "0" ile "1" arasında gösterilen ve "1"e doğru pozitifleşen insan sermayesi endeksinde "0,54 -0,88" arasında değişen yüksek seviyeler olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bilgi ve beceri gelişimine böylesine önem veren toplumların ekonomik gelişmişlik düzeyinde yüksek-orta gelirli ve yüksek gelirli ülkeler sınıfına girmeleri de gayet doğaldır.

Diğer taraftan Orta Afrika Cumhuriyeti, Çad, Mali, Mozambik, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Gine, Sudan, Ruanda, Etiyopya gibi daha çok sahra altı Afrika ülkelerinde ise ekonomik seviye ve eğitim düzeyi paralel seyretmekle beraber daha negatif görünümdedir. Bu ülkelerde beklenen okullaşma ve okula devam süreleri neredeyse yarı yarıyadır (Örnek: Etiyopya: 7.8-4.3). Bu verilerden çıkarılacak bir başka sonuç da ekonomik düzeyi düşük olan bu ülkelerde beklenen okullaşma süresinin de gelişmiş ülkelere nazaran çok daha düşük olmasıdır (Örnek: Çad: 5.3). İnsanların okullaşmasına ve düzenli eğitim almasına zaten çok kısa bir süre vaat eden az gelişmiş ülkelerde, verilen eğitime devam oranı da yarı yarıya düşüktür. Bu ülkeler vermeyi planladıkları kısıtlı eğitim sürecine çocuklarını dahil etmeyi başaramamışlardır. Dolayısıyla söz konusu ülke insanlarının 18 yaşına geldiklerinde elde ettikleri insan sermayesi de "0.29" ile "0.38" arasında değişen çok düşük endekste çıkmaktadır.

İnsan sermayesi endeksi tablosundan da anlaşılacağı üzere eğitim seviyesinin geliştirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılmasındaki en önemli kriterlerden biri de okullaşma oranıdır. Belirli bir süre eğitim almayan insanların bilgi ve yeteneklerini tam olarak geliştirebilmeleri mümkün değildir. Başaran'a (1984) göre bir insanın, kendini ve ailesini geçindirecek bir iş sahibi olabilmesi, başkaları

ile iyi ilişkiler kurabilmesi, ailesinin ve toplumun kendinden beklentilerini yerine getirebilmesi için en azından temel eğitim sürecinden geçmesi gerekir. Ülkelerin kalkınması ve toplumsal refahın artırılmasında önemli bir etken olan eğitimin ülke genelinde ve bölgeler arasında, köy-kent ve kadın-erkek tüm nüfusa eşit bir şekilde yayılması gereklidir (Kocabaş, Aladağ ve Yavuzalp, 2004). Bu yüzden kalkınma, toplumsal eşitliği ve refahı sağlayabilmede okullar önemli bir yere sahiptir. Dünya genelinde okullaşmanın ülke ve ülke toplulukları bazında 1972-2019 yılları arasında incelendiği Tablo 2'de ilkokul çağında olan fakat okula gitmeyen öğrenci oranı gösterilmektedir.

Tablo 2
İlkokul Çağında Olup Okula Gitmeyen Öğrenci Oranı (%)

ÜLKELER	1972	1978	1981	1989	1992	1997	2004	2007		2017	2018	2019
Dünya	28,3	22,8	22,3	18,2	17,3	17,8	12,7	10,4	8,93	8,09	8,02	8,05
OECD Ülkeleri	12,3	9,9	6,6	4,6	4,2	4,46	2,35	1,49	2,31	1,40	1,33	1,34
Yüksek Gelirli Ülkeler	11,1	9,6	7,1	5,6	5,3	5,35	3,59	2,50	2,52	1,34	1,51	1,62
AB Ülkeleri	3,9	3,9	3,8	4,0	4,6	3,03	2,12	1,69	1,43	1,45	1,63	1,82
BM'ye Göre Az Gelişmiş Ülkeler	60,8	49,8	46,5	45,5	45,4	43,1	30,3	23,3	18,3	16,8	16,6	16,3
Düşük Gelirli Ülkeler	59,8	54,4	52,0	52,0	53,0	50,4	38,1	30,3	22,6	20,09	19,6	19,12
Norveç	2,4	0,3	0,8	2,3	0,04	1,73	0	1,27	0,48	0,11	0,03	0,002
Fransa	2,6	3,0	0,7	0,1	0,01	0,05	3,93	0,02	0,24	0,16	0,05	0,04
Singapur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,01	0,03	0,20
Belçika	-	3,7	1,8	3,1	3,46	2,46	1,19	2,75	1,44	0,70	0,27	0,51
ABD	-	-	-	-	-	-	-	-	3,61	0,35	0,42	0,57
Birleşik Krallık	1,8	3,8	2,2	0,3	1,8	-	0,09	0,36	1,66	0,34	0,43	0,66
Almanya	-	-	-	-	-	-	3,61	1,96	2,45	0,51	0,52	0,68
Güney Kore	4,08	3,2	0,02	0,1	0,2	1,75	1,28	-	-	-	2,42	0,92
Finlandiya	18,8	-	-	-	1,36	1,63	1,04	2,90	1,15	0,72	1,15	1,32
Malezya	12,2	-	-	-	-	-	0,62	4,88	1,45	0,35	-	-
Türkiye	-	-	8,01	5,7	4,4	7,95	2,52	1,47	6,19	5,12	4,9	-
Endonezya	28,8	14,5	9,8	2,1	5,5	7,53	5,79	3,0	4,05	5,06	5,62	-
Honduras	-	-	24,3	-	13,7	-	9,58	10,1	12,3	18,8	17,4	12,5
Bulgaristan	-	-	-	-	-	6,06	3,31	2,98	0,20	10,2	11,6	13,3
Etiyopya	-	-	-	70,0	80,8	73,8	52,4	34,2	21,7	13,8		-
Ürdün	13,1	3,4	8,2	-	-	-	5,61	8,08	21,6	23,1	19,7	19,0
Gine	-	-	75,16	75,4	74,1	-	40,8	34,3	25,3	21,9	-	-
Senegal	-	-	65,4	53,4	54,8	50,4	34,2	32,2	26,6	24,0		25,7
Çad	-	75,2	-	66,6	-	62,7	42,3	-	37,5	26,4	32,0	25,7
Mali	82,9	79,3	-	-	-	-	48,4	42,0	30,6	37,8	32,5	40,9

Kaynak: Dünya Bankası (2020) ve UNESCO (2019)

2019 yılı ilkokul çağı okula devam etmeyen öğrenci oranı dünya ortalaması %8.05 gibi bir miktara sahipken bu rakamın altında olan ülkeler okullaşmada başarılıdır denilebilir. Tablo 2'de OECD ülkeleri, yüksek gelirli ülkeler ve Avrupa Birliği üyeleri incelendiği zaman çok düşük olan okula gidememe oranlarının genel olarak yıllar geçtikçe daha da azalma eğilimde olduğu söylenebilir. 1972 yılında en yüksek %12,3 olan bu oran 2019 yılına gelindiğinde yine en yüksek %1,82 olarak ölçülmüştür. Her yıl dünya ortalamasının altında çıkan gelişmiş ülke verilerinin yıllar geçtikçe düşme eğilimi göstermesi disiplinli ve başarılı bir duruşun göstergesi olabilir. Diğer taraftan, Birleşmiş Milletler sınıflamasına göre az gelişmiş ülkelerin 1972 yılında %60,8 olan okul dışında kalmış çocuk oranının 2019 yılında %16,3'e düştüğünü; düşük gelirli ülkelerde ise 1973'de %59,8 olan oranın 2019'da %19,12'ye indiği görülmektedir. Her ne kadar verilerdeki düşme eğilimi başarılı olarak kabul edilse bile, hala dünya ortalamasının çok üzerinde olan okullaşma kayıplarının ekonomik anlamda ciddi olumsuz sonuçları vardır.

Ülke bazında değerlendirme yapmak gerekirse, Norveç, Fransa, Singapur, Belçika, ABD, Birleşik Krallık, Almanya, Güney Kore ve Finlandiya gibi ekonomik olarak gelişmiş ülkelerin 2019 yılı ilkokul öğrencisi okullaşma kaybı yok denecek kadar azdır (En yüksek %0,002 ile %1,32 arasında). Bu ülkelerin geçmişte de çok düşük oranlara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar aynı ülkelerin geçmişten günümüze kadar başat birer ekonomik güç olduklarını ispatlar niteliktedir.

Gelişmekte olan ülkelerden bazıları olan Malezya, Türkiye ve Endonezya'ya bakılırsa, bu ülkelerin eğitim sürecine katılım anlamında 1972 yılından günümüze kadar inişli çıkışlı bir grafik çizdiklerini; bunun da söz konusu ülkelerin çalkantılı kalkınma süreçlerine etki ettiğini söylemek mümkündür. Yine de bu ülkelerin ciddi eğitim hamleleri yaparak okullaşmayı arttırmaları, dünya ortalamasının altında bir orana sahip olmalarına olanak tanımıştır. 2017 ile 2018 yıllarına göre %0,35 ile %5,62 arasında değişen oranlar, gelişmekte olan Türkiye, Malezya ve Endonezya'nın, iktisadi yapılanmasını tamamlamış yüksek gelir üreten ülkeleri yakından takip ettiğinin bir göstergesidir. Fakat Dünya Bankası verilerine göre insan sermayesi endeksi çok düşük görünen ülkelerden bazıları olan Honduras, Bulgaristan, Etiyopya, Ürdün, Senegal, Gine, Çad ve Mali Tablo 2'ye göre okullaşmada çok yüksek kayıplar yaşayan ülkeler arasındadır (2019-2020 yılı %12,5-%40,9).

1972 yılından itibaren tutulmakta olan kayıtlar, 2020 yılına gelinceye kadar listenin alt sıralarındaki bu ve benzer ülkelerin okullaşma miktarında gözle görülür iyileşmeler yapılsa da bunun düzensiz yapıda olduğunu, söz konusu oranın bir yıl düşerken diğer yıl yükseldiğini veya hiç bir iyileştirme yapılamadan bugünlere gelindiğini göstermektedir. Bu nedeni bu ülkelerde meydana gelen siyasi ve toplumsal çatışmalar olabileceği gibi devletlerin eğitimi göz ardı etmesi de olabilir. Her ne sebeple olursa olsun geçmişten günümüze ekonomik altyapısını yetişmiş, nitelikli insan sermayesi üzerine kuran ülkeler, okullaşmaya ve eğitim temelli kalkınmaya öncelik vererek bugünkü güçlü iktisadi seviyeye gelmişlerdir.

Ülkelerin insanlarına okullaşma ve sonrasında verimli bir eğitim süreci sağlamalarındaki en önemli faktörün eğitime yapılan harcamalar olduğu söylenebilir. Öngörülen eğitim yaşamı boyunca öğrencilere sağlanması gereken öğretim materyalleri ve imkanlar, ülkelerin bütçelerinden ayrılan payla sürdürülmektedir. Bu noktada özel sektörün de eğitim alanına yaptığı yatırımlar mevcuttur. Fakat okul yapımından öğretmen görevlendirmeye ve öğretim araç gereçlerine kadar birçok ihtiyaç, devletlerin eğitim bütçesinden karşılanmaktadır. Bu yüzden ülkelerin eğitime yaptıkları harcamaların boyutu, nitelikli bir insan sermayesi elde edebilmek adına önemlidir.

Dünya Bankası (2020) verilerine göre ülkelerin gayri safi yurt içi hasılalarına göre hesaplanan toplam eğitim harcaması oranları Tablo 3'te sadeleştirilerek verilmiştir. Bu tabloya göre 2013-2019 yılları arasındaki ülke toplulukları ve ülke eğitim harcamaları detaylı olarak görülmektedir. 2018 yılı itibarıyla dünya GSYH ortalamasının %4,52'si ülkelerin eğitimine yatırım olarak harcanmıştır. OECD ülkeleri ve yüksek gelirli ülkelerin eğitim sistemlerine dünya ortalamasından daha fazla pay

ayırdıkları görülmektedir (2018 yılı: %4,99-%4,93). Orta gelirli ülkelerin de yıllara göre giderek artan miktarda eğitime yatırım yaptıkları açıktır. Fakat en az gelişmiş ülkeler ve düşük gelirli ülkelerin gelirlerinin çok daha düşük kısmını eğitime ayırdıkları; bu miktarın da dünya ortalamasından yaklaşık bir puan az olduğu anlaşılmaktadır (2018-2019 yılları: %3,69 ile %3,44).

Tablo 3
Ülkelerin Toplam Eğitim Harcamaları (GSYH üzerinden yüzde olarak)

ÜLKELER	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Dünya	4,20	4,52	4,62	4,62	4,45	4,52	-
OECD Üyeleri	4,99	5,13	5,14	5,10	5,01	4,99	-
Yüksek Gelirli Ülkeler	4,84	4,96	5,05	5,00	5,01	4,93	-
Orta Gelirli Ülkeler	4,01	4,12	4,53	-	4,08	4,39	-
BM'ye Göre En Az Gelişmiş Ülkeler	2,87	3,25	3,38	3,67	3,06	3,90	3,69
Düşük Gelirli Ülkeler	3,04	3,06	3,33	3,63	3,02	3,44	-
Norveç	7,37	7,48	7,69	7,56	8,03	7,91	-
Finlandiya	7,14	7,12	7,10	7,03	6,85	6,37	-
Birleşik Krallık	-	5,52	5,59	5,55	5,42	5,44	-
Avusturya	5,48	5,54	5,44	5,45	5,48	5,35	-
Hollanda	5,41	5,52	5,45	5,34	5,42	5,17	-
İsviçre	5,03	5,04	5,05	5,10	5,42	5,13	-
Sırbistan	-	3,92	3,78	3,64	3,71	3,58	-
Ruanda	4,72	4,17	3,63	3,41	5,42	3,07	-
Ürdün	-	-	3,51	3,28	3,03	3,07	-
Çad	2,20	2,85	-	-	-	2,45	-
Gine	2,63	2,42	2,51	2,54	2,31	2,31	-
Kongo Demokratik Cum.	2,06	1,95	2,17	2,11	1,45	-	-

Kaynak: Dünya Bankası (2020) ve UNESCO (2019)

Ülke bazında değerlendirme yapılacak olursa Norveç, Finlandiya, Birleşik Krallık, Avusturya, Hollanda, İsviçre gibi ülkelerin 2018 yılı eğitsel yatırımlarının (%5,13019- 7,91198) dünya ve OECD ortalamasından daha yüksek olmasından hareketle insan sermayesine yatırımın ülkelerin iktisadi kalkınma düzeylerine olan etkisini anlaşılabilir. Diğer taraftan Sırbistan, Ruanda, Ürdün, Çad, Gine ve Kongo Demokratik Cumhuriyeti gibi farklı coğrafyalardan ülkelerin 2018 yılı eğitim harcamaları oranı %1,45495 ile %3,58539 arasında değişmektedir. Bu oran çok düşük olmakla beraber bu ülkelerin insan bilgi, birikim ve becerilerine yaptıkları düşük yatırımın, kendi ekonomik yapılarına olumsuz şekilde yansıdığı söylenebilir.

Bu çalışmada şimdiye kadar verimli, nitelikli ve üretken bir eğitim adına gerekli olan aşağıdaki kriterler dünyanın saygın kurumlarının verileri ışığında tablolar aracılığıyla, öncelikle, dünya genelindeki bazı ülkelerin ve ülke topluluklarının sağlık, eğitim ve hayatta kalma verileri göz önünde bulundurularak hesaplanan "İnsan Sermayesi Endeksi"ne göre yüksek, orta ve düşük ekonomik gelirli ülkelerin vatandaşları için öngördükleri ve sunabildikleri eğitim süresi, ikinci olarak temel eğitim sürecini çeşitli ülkeler çerçevesinde izleyebilmek amacıyla Dünya Bankası son verileri

gözetilerek hazırlanan "İlkokul Çağında Olup Okula Gitmeyen Öğrenci Oranı" tablosu ve bu tablo yoluyla okullaşmanın, var olan eğitim ve erişilmek istenen ekonomik seviye üzerine etkileri, daha sonra ülkelerin eğitim harcamalarına ayırdıkları toplam bütçenin, gayri safi yurtiçi hasılalarına oranları ve insan sermayesinin eğitimi için yapılan maddi yatırımın, ülkelerin iktisadi gelişmişlik düzeyine yansımaları hakkında bilgiler sunuldu.

Çalışmanın başından bu yana detaylı irdelenmeye çalışılan insan sermayesi endeksi, temel eğitimde okullaşma oranları ve eğitime yapılan parasal yatırım miktarı kriterlerinin hepsi, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirerek daha iyi bir sosyo-ekonomik yaşama sahip olmalarını sağlamak; bu doğrultuda daha müreffeh toplumlar düzeyine erişmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla söz konusu kriterlerin sonucunda elde edilecek eğitsel başarıyı değerlendirmek adına OECD tarafından yaklaşık yirmi yıldır uygulanan PISA raporlarına göz atmak faydalı olacaktır.

PISA'nın amacı ülke eğitim sistemlerinin, ekonomik yönden gelişmek için gerekli olan insan sermayesini sağlamadaki başarısını belirlemektir. Başka bir ifadeyle PISA kısaltmasının açılımı uluslararası öğrenci değerlendirme programı olmasına rağmen, aslında değerlendirilen esas nokta ülkelerin eğitim sistemidir (Yıldırım, Yetişir ve Ceylan, 2013).

Tablo 4 ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) 2000 yılından bu yana dünyanın çeşitli ülke ve bölgelerindeki 15 yaş ortalamasına sahip öğrenci gruplarıyla yaptığı ve bu öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri yeterliğini ölçmeyi amaçlayan PISA verileri incelenmiştir.

Tablo 4
OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Okuma Becerisi, Matematik ve Fen Bilimleri Değerlendirme Sonuçları

Ülkeler	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Uluslararası OECD Ortalaması	493	494	485	490	493	490	487
Singapur	—	—	—	526	542	535	549
Finlandiya	546	543	547	536	524	526	520
Güney Kore	525	534	556	539	536	517	514
ABD	504	495	—	500	498	497	505
Birleşik Krallık	523	507	495	494	499	498	504
Japonya	522	498	498	520	538	516	504
Norveç	505	500	484	503	504	513	499
Almanya	484	491	495	497	508	509	498
Belçika	507	507	501	506	509	499	493
Fransa	505	496	488	496	505	499	493
Hollanda	-	513	507	508	511	503	485
Letonya	458	491	479	484	489	488	479
Litvanya	—	—	470	468	477	472	476
Türkiye	—	441	447	464	475	428	466
Şili	410	—	442	449	441	459	452
Meksika	422	400	410	425	424	423	420
Kolombiya	—	—	385	413	403	425	412

Brezilya	396	403	393	412	407	407	413
Endonezya	371	397	396	402	393	382	371
Tunus	—	375	380	404	404	361	—
Fas	—	—	—	—	—	—	359
Lübnan	—	—	—	—	—	347	353
Cezayir	—	—	—	—	—	350	—
Filipinler	—	—	—	—	—	—	340

Kaynak: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2018

2018 yılı itibariyle 79 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen sınavın sonuçları aşağıdaki tabloda üye sayısı sadeleştirilerek ve tüm sınavlar dahil edilerek gösterilmiştir. Değerlendirme kriteri olarak OECD ülkeleri ortalaması kabul edilirse, sınava 2000 yılından bu yana katılan ülkelerin 490,28 ve üzerinde elde ettikleri puanlar onları başarılı varsaymak için yeterli olacaktır. Tabloya bakıldığında Singapur, Finlandiya, Güney Kore, ABD, Birleşik Krallık, Japonya, Norveç, Almanya, Fransa, Belçika ve Hollanda'nın OECD ortalamasının üzerinde oldukları görülmektedir (En düşük ortalama Fransa: 497,42). Bu ülkelerin şimdiye kadarki eğitim-ekonomi bağlamını vurgulayan araştırma verilerinde de ilk sıralarda olduklarını hatırlamak gerekir.

Aynı tablonun alt kısmında ise eğitim faktörünü sosyo-ekonomik ilerlemeye daha az dahil edebilen dünyanın çeşitli coğrafyalarından bazı ülkelere yer verilmiştir. Bu ülkelerden bazıları gelişmekte olan, bazıları ise az gelişmiş ülkelerdir. Hepsinin ortak noktası ise OECD ortalamasından (490,28) daha düşük sonuçlara sahip olmalarıdır (En yüksek Letonya: 481,14). Bu bağlamda ekonomik gelişmişlik açısından bakıldığında, bu ülkeler gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadırlar.

PISA sonuçları ülkelerin, öğrenci bilgi ve beceri düzeylerini karşılaştırabilmeleri; eğitim sisteminin güçlü ve zayıf noktalarını tespit edebilmeleri ve sonrasında da eğitim yapısının iyileştirilmesi amacıyla önlemler alabilmeleri adına büyük önem taşımaktadır. Öyleyse PISA verilerinden hareketle, dünya çapında politikalar belirleyebilen güçlü bir ekonomi olma yolunda Türkiye dahil gelişmekte olan ülkelerin ve az gelişmiş ülkelerin, sağlam ve nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmaya ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özellikle yirminci yüzyıl başlarında yaşanan büyük bunalım, insan faktörünü önemsemeyen klasik yönetim anlayışlarının yetersizliğini ortaya koymuştur. Yeni dönemde ise insanların üretim ve ekonomide ne kadar önemli bir yeri olduğunu vurgulayan neo-klasik ve çağdaş yaklaşımlar kabul edilmiştir. Günümüz bilgi toplumunda ekonomik kalkınma ve büyümenin sağlanabilmesi adına ihtiyaç duyulan insan sermayesini yetiştirebilmek ve bireyleri üretimde aktif hale getirebilmek amaçlandığında eğitimin önemi daha iyi anlaşılabilir (Akçacı, 2013). Böylece eğitime yapılan yatırımlarla birlikte nitelikli ve yetenekli insan gücüne erişebilmek, sonrasında ise üretim ve verimlilikte artışı sağlayarak uluslar arası piyasa rekabetinde pay sahibi olmak mümkün hale gelebilir. Bu bağlamda dünya ülkelerinin sadece fiziki sermaye değil, insan sermayesine de önem vermeleri, yeni teknoloji ve ürünlerin geliştirilebilmesi amacıyla daha nitelikli eğitim ve okullaşma politikaları geliştirmeye yönelmeleri anlaşılabilir görünmektedir. Çünkü sunulan eğitimin kalitesi istatistiksel ve ekonomik olarak ikitisadi büyüme üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Hanushek ve Wössman, 2007). İnsan sermayesi alanında araştırmalar yapan Shultz (1961), ABD'de yirminci yüzyılın ilk yarısında insan sermayesi yatırımları sayesinde fiziki yatırımların da arttığını saptamıştır. Yapılan çalışmada bu dönemdeki ilk, orta ve yüksek eğitim mezunu işgücüne yapılan harcamaların

söz konusu artışın temel nedeni olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Martin ve Herranz (2004), insan sermayesi üzerine yaptıkları çalışmada iktisadi büyüme üzerinde insan faktörünün pozitif ve anlamlı istatistiksel etkilere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka araştırmada Self ve Garbowsky (2004) tüm eğitim kademelerinde ekonomik gelişme ve eğitim arasında doğru orantı olduğunu belirtmektedirler.

Neoklasik ve içsel büyüme temelinde geliştirilen insan sermayesi kuramı ve bu kuram dahilinde yapılan çalışmalar, insan sermayesine yapılan yatırımların ekonomik kalkınma ve büyümede önemli rol oynadığını desteklemektedir (Bekmez vd.,2009; Eriçok ve Yılancı, 2013). H. Singer, ülkeler arasındaki kalkınmışlık farkının en büyük nedeninin eğitim olduğunu ve bu farkın eğitime yapılan harcama ile orantılı olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Durmuş, 2017). Bu yüzden dünya ekonomilerinde araştırma-geliştirme (AR-GE), üretim ve pazarlama anlamında eğitimli insan sermayesi ön plana çıkmıştır. Çünkü eğitimli çalışanların ekonomik alana kattığı değer yadsınamaz seviyededir. Eğitimin topluma sağladığı faydalar ekonomik verimlilik ve teknolojik gelişme ile sınırlı kalmamakla beraber nüfus artış hızını, fakirliği, uyuşturucu kullanımını ve suç oranlarını azalttığı; nitelikli iş gücüne katılımı ve çevre duyarlılığını arttırdığı da aşikârdır (Karış, 2019). Bu nedenle iyi eğitilmiş bir insan sermayesine sahip olan toplumların hem politik ve ekonomik hem de sosyal istikrara kavuşarak uzun dönem iktisadi kalkınmada olumlu sonuçlara ulaşabilmesi muhtemeldir.

Bu çalışmadaki tabloların detaylı analizi, eğitim ve ekonomi kavramlarının, ülkelerin iktisadi pozisyonlarını doğru orantılı olarak etkilediğini apaçık göstermektedir. Eğitim düzeyi ve yapısı bozuk bir ülkenin ekonomik kalkınmışlık seviyesi de çok parlak olmayacaktır. Eğitim ile tüm ekonomik sorunların çözümü mümkündür veya eğitim sistemi iyi işliyorsa ekonomik büyüme de kesinlikle vardır gibi kesin ifadeler kullanmak bu noktada yanlış olacaktır. Coğrafi konum, siyasi ve demografik yapı, savaşlar, afetler, geçmişten gelen problemler gibi birçok sebep ülkelerin hassas ekonomik düzenini etkilemektedir. Fakat eğitim yoluyla insan sermayesini nitelikli ve etkin kılmanın var olan iktisadi yapıyı olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü eğitim düzeyi ve eğitim fırsatları eşitliğinin gelir dağılımının en önemli belirleyicileri arasında olduğundan eğitimin gelir dağılımı üzerindeki etkisi genel olarak uzun vadede ve eğitim fırsatlarının eşit dağıldığı varsayımı altında olumlu yöndedir (Akça ve Ela, 2012).

Sonuç olarak eğitim hem bireysel hem de kitlesel anlamda çok önemli bir yatırım şeklidir. Yapılan araştırmalara göre gelir düzeyini yükseltmek, adaletli gelir dağılımını sağlamak ve yoksullukla mücadele edebilmek adına eğitim politikalarının geliştirilmesi belirleyicidir (Sarı, 2002). Toplumsal refah düzeyinin yükseltilmesi ve sürdürülebilir, gelişmiş bir ekonomik yapı ülkelerin sosyo-politik amaçları olagelmiştir. Dengeyi gözeten, etkin ve istikrarlı bir finansal yapı, toplumun sağlık, güvenlik ve tam istihdamına; tüm toplumsal kurumların verimli işlemesine ön ayak olacaktır. Böyle bir yapıyı oluşturmak için insan sermayesinin etkin bir şekilde eğitilmesi ve ekonomik sisteminin eğitim üzerine temellendirilmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

Akça, H. & Ela, M. (2012). Eğitim ve gelir dağılımı ilişkisi: Türkiye değerlendirmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 241-260.

Akçacı, T. (2013). Eğitim harcamalarının iktisadi büyümeye etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *4*(5), 65-79.

Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime Giriş. (Yeniden yazılmış 5. baskı)*. Sevinç Matbaası.

Becker, G. (2002). The Age of Human Capital. In E. P. Lazear (Ed.), *Education in the Twenty-First Century* (ss. 3-8). Hoover Institution Press.

Bekmez, S., Köne, A.Ç. & Günal, D. (2009). Beşeri sermayenin Türkiye'de bölgeler arası ekonomik gelişme açısından önemi. *TİSK Akademi.*

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Çetin, B. (2014). *Eğitim ve Kalkınma İlişkisi: Türkiye Örneği* (Tez No: 375641). (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Durmuş, S. (2017). Eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerine etkisi: Ampirik bir çalışma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar,* 54, 9-18.

Dünya Bankası, (2020). The Human Capital Index, https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital#Index, Erişim Tarihi: 23.04.2024

Dünya Bankası, (2020). https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital, Erişim Tarihi: 23.04.2024

Dünya Bankası, (2020). Government Expenditure On Education (% of GDP), https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS, Erişim Tarihi: 23.04.2024

Dünya Bankası, (2020). Children Out Of School (% of primary school age), https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.UNER.ZS, Erişim Tarihi: 24.04.2024

Eriçok, R.E. & Yılancı, V. (2013). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Sınır testi yaklaşımı. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 8*(1),87-101.

Hanushek, E.A & Wössman, L. (2007). Education quality and economic growth. *The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.*

Hanushek, E.A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37, 204-212.

Harbison, F.H. (1971). Human Resources As the Wealth of Nations. *American Philosophical Society*, *115*(6), 426-431.

Hoşgörür, V. & Gezgin, G. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 79-92.

Karış, Ç. (2019). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme üzerine bir nedensellik analizi: Türkiye örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1067-1088.

Kocabaş, İ., Aladağ, S. & Yavuzalp, N. (2004). *Eğitim sistemimizdeki okullaşma oranlarının analizi*. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/288.pdf. Erişim Tarihi: 22.04.2024.

Korkmaz, A. (2006). Eğitim ve Ekonomi Arasındaki İlişkiler, L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 96-97). Ankara: Nobel Yayınevi.

Martin, M.G. & Herranz, A.A. (2004). Human capital and economic growth in spanish regions. *IAER*, *10*(4), 257-264.

National Education Association Research Division (1995). *How Education Spending: Matters to Economic Development*. Washington, D.C.

OECD, (2018). Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) Program for International Student Assessment (PISA). https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx. Erişim Tarihi: 15.05.2024.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.

Sarı, R. (2002), Kazançlar ve eğitim ilişkisi: İl bazında yeni veri tabanı ile kanıt, *ODTÜ Geliştirme Dergisi*, 29, 367-380.

Schultz, T.W., (1961). Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, Vol 1, March.

Self, S. & R. Grabowski (2004). Does education at all levels cause growth in India, a case study, *Economics of Education Review*, 23, 47-55.

Soubbotina, T. P. (2004). Beyond Economic Growth: An Introduction to Sustainable Development. *WBI Learning Resources Series, Second Edition*. Washington, D.C, World Bank.

Soydan, T. (2008). İnsan Sermayesi Kuramı, *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü (Ed. Fikret Başkaya ve Aydın Ördek)*, 535 – 544. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu.

Uçan, O. ve Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye'de eğitim harcamaları ve büyüme ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 9(2), 179-185.

UNESCO, (2019). Combining Data on Out-of-school Children. *Completion and Learning to Offer a More Comprehensive View on SDG 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip61-combining-data-out-of-school-children-completion-learning-offer-more-comprehensive-view-sdg4.pdf, Erişim Tarihi: 22.04.2024

Yıldırım, H.H., Yıldırım, S., Yetişir, M. İ. & Ceylan, E. (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Education can be considered as all activities that provide better opportunities for the individual and others (Hoşgörür and Gezgin, 2005). In order for humanity to continue its existence, it must be able to produce in areas such as agriculture, animal husbandry, industry, build houses, roads and cities, transfer its social and cultural heritage to the next generations, create an economic order, establish and govern states and ensure the social and political integrity of the society. Education can be used as a functional tool in achieving all these. Because education, which is important for providing social control and change, transferring cultural heritage from generation to generation, and the construction and stability of social and political unity, is also functional in designing a sustainable, prosperous economic structure for individuals and countries.

Arguing that developing countries cannot close the gap between them and developed countries in terms of long-term economic performance without improving the quality of education, Hanushek (2013) states that improved education plays a central role in the development strategies of many countries, and therefore, according to research, developing countries have given great importance to schooling in recent years. Educational policies that emphasize schooling reflect the importance of human capital in economic development and growth. This study, which aims to emphasize the accepted economic effects of education on individuals and society, argues that economic growth can be achieved by improving the knowledge, skills, and competence of people in various countries of the world through education by focusing on the education aspect of human capital theory, and questions the extent to which this effect can be achieved. For this purpose, the human capital index obtained from the World Bank and UNESCO, the rate of not being able to access school, and the amount of budget allocated to education will be analyzed and the possible effects of the results on the PISA data reported by the OECD will be evaluated. In this way, the role of education in the economic development process is examined in the light of various indicators, and the education-economy relationship of countries with different levels of development is examined.

Method: This research was examined using document analysis, one of the qualitative research methods. In order to reduce the prejudices that may arise in a single study on the extent to which economic development can be achieved through education (Bowen, 2009), data from various international organizations such as the

World Bank, UNESCO and OECD were evaluated. The document analysis method, which can also serve as a complementary source of information in qualitative research (Yıldırım and Şimşek, 2013), is used as an independent and separate method (Saldana, 2011) to reach in-depth information.

Findings: Harbison (1971) argued that a country that cannot develop the skills and knowledge of its people and cannot use them effectively in its economy cannot be successful in economic decisions. Therefore, countries that do not place education at the core of their economic structure and cannot transform their physical capital into an efficient workforce by training them will not be able to gain an advantage in economic competition. The product that a workforce with high knowledge and skills will produce will also be high in quality and quantity. Therefore, it can be said that the desired increase in production in developed countries today is possible with educated human capital. In order to increase human capital accumulation, it is important to give the necessary value to education. We are experiencing an era of human capital in the sense that human capital is the most important type of capital in modern economies. The economic success of individuals and also of entire economies depends on how widely and effectively people invest in themselves (Becker, 2002). In this case, any improvement that individuals can make in their educational status plays an important role in increasing their chances of high wages and employment and reducing the risk of unemployment, while also coming to the forefront as a critical social policy tool in the fight against unemployment and poverty.

While the world average for the rate of primary school students who did not attend school in 2019 was around 8.05%, it can be said that countries below this figure are successful in schooling. When OECD countries, high-income countries and European Union members are examined in Table 2, it can be said that the very low rate of not going to school has generally tended to decrease over the years. This rate, which was 12.3% at its highest in 1972, was measured as 1.82% again in 2019. The fact that the data of developed countries, which are below the world average every year, tend to decrease over the years can be an indicator of a disciplined and successful stance. On the other hand, according to the United Nations classification, it is seen that the rate of children out of school in underdeveloped countries, which was 60.8% in 1972, decreased to 16.3% in 2019; and in low-income countries, the rate, which was 59.8% in 1973, decreased to 19.12% in 2019. Even if the downward trend in the data is considered successful, the schooling losses, which are still well above the world average, have serious negative economic consequences.

If we evaluate on a country basis, the primary school student schooling loss in 2019 in countries such as Norway, France, Singapore, Belgium, the USA, the United Kingdom, Germany, South Korea and Finland, which do not face economic problems, is almost negligible (between 0.002% and 1.32% at the highest). It is seen that these countries have had very low rates in the past. These results prove that the same countries have been leading economic powers from the past to the present.

When we look at some of the developing countries, such as Malaysia, Turkey and Indonesia, it is possible to say that these countries have drawn a fluctuating graph in terms of participation in the education process from 1972 to the present; this can also be said to have affected the turbulent development processes of these countries. Nevertheless, the fact that these countries have made serious educational moves and increased schooling has allowed them to have a rate below the world average. The rates, which ranged between 0.35% and 5.62% compared to 2017 and 2018, are an indication that developing countries such as Turkey, Malaysia and Indonesia are closely following high-income countries that have completed their economic structuring. However, according to World Bank data, Honduras, Bulgaria, Ethiopia, Jordan, Senegal, Guinea, Chad and Mali, which are some of the countries with very low human capital indexes, are among the countries that have experienced very high losses in schooling according to Table 2 (12.5%-40.9% in 2019-2020). The records kept since 1972 show that although there were visible improvements in the schooling rates of these and similar countries at the bottom of the list until 2020, this was irregular, with the rate falling one year and rising the next, or the current situation being reached without any improvement. This may be due to political and social conflicts in these countries, or it may be that states ignore education. For whatever reason, countries that have built their economic infrastructure on trained and qualified human capital from the past to the present have reached their current strong economic level by prioritizing schooling and education-based development.

It can be said that the most important factor in countries providing their people with schooling and an efficient education process afterwards is the expenditures made on education. The educational materials and

opportunities that need to be provided to students throughout the envisaged education life are maintained with the share allocated from the budgets of the countries. At this point, there are also investments made by the private sector in the field of education. However, many needs, from school construction to teacher assignment and teaching tools and equipment, are met from the education budgets of the states. Therefore, the size of the expenditures made by countries on education is important in order to obtain a qualified human capital.

According to the World Bank (2020) data, the total education expenditure rates calculated according to the gross domestic product of the countries are simplified and given in Table 3. According to this table, the education expenditures of the countries and the communities between 2013-2019 are seen in detail. As of 2018, 4.52% of the world GDP average was spent on education. It is seen that OECD countries and high-income countries allocate a higher share to their education systems than the world average (2018: 4.99%-4.93%). It is clear that middle-income countries also invest in education in an increasing amount over the years. However, it is understood that the least developed countries and low-income countries allocate a much lower portion of their income to education; this amount is approximately one point less than the world average (2018-2019: 3.69% and 3.44%).

Discussion, Conclusion And Recommendations: Especially the Great Depression experienced at the beginning of the twentieth century revealed the inadequacy of classical management approaches that did not care about the human factor. In the new period, neo-classical and contemporary approaches that emphasized the importance of people in production and economy were accepted. Shultz (1961), who conducted research in the field of human capital, determined that physical investments also increased in the first half of the twentieth century in the USA thanks to human capital investments. The study determined that the expenditures made for the primary, secondary and higher education graduate workforce in this period were the main reason for the increase in question. Similarly, Martin and Herranz (2004), in their study on human capital, revealed that the human factor has positive and significant statistical effects on economic growth. In another study, Self and Garbowsky (2004) stated that there is a direct proportion between economic development and education at all levels of education.

For this reason, educated human capital has come to the fore in world economies in terms of research and development (R&D), production and marketing. Because the value that educated employees add to the economic field is undeniable. The detailed analysis of the tables in this study clearly shows that the concepts of education and economy affect the economic positions of countries in direct proportion. The economic development level of a country with a bad education level and structure will not be very bright. It would be wrong to use definitive statements such as "all economic problems can be solved with education" or "if the education system works well, there is definitely economic growth". Many reasons such as geographical location, political and demographic structure, wars, disasters, and problems from the past affect the sensitive economic order of countries. However, it can be said that making human capital qualified and effective through education can positively affect the existing economic structure.

As a result, education is a very important form of investment both individually and collectively. According to the research, the development of education policies is decisive in order to increase the income level, ensure fair income distribution and combat poverty (Sarı, 2002). Increasing the level of social welfare and a sustainable, developed economic structure have always been the socio-political goals of countries. An effective and stable financial structure that observes balance will pave the way for the health, security and full employment of the society; and the efficient functioning of all social institutions. In order to create such a structure, it is necessary to educate human capital effectively and to base the economic system on education.

Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2025, Sayfa 38-57

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

PROBLEM KURMA ETKİNLİKLERİYLE DESTEKLENMİŞ ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN İSTATİSTİĞE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ *

İshak KARADENİZ**
Erdem ÇEKMEZ***

Öz

Bu araştırma, problem kurma etkinlikleriyle yürütülen veri işlemeye dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye'de bir devlet okulunda öğrenim gören 34 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş; öğrencilerden 18'i deney, 16'sı kontrol grubunda yer almıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, öğrencilere dört hafta süresince veri işleme öğretimi uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan öğretim, problem kurma etkinlikleriyle desteklenmiş şekilde yürütülürken; kontrol grubunda ise öğretmenin süre gelen ve ders kitabını temele alan bir öğretim süreci izlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Koparan (2012) tarafından geliştirilen "İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış, ölçekten elde edilen veriler Rasch modeli ile analiz edilmiştir. Ayrıca bağımsız t-testi, bağımlı t-testi analizleri de uygulanmış. Başlangıçta 5'li Likert tipi olan ölçek, pilot uygulama sonucunda 3'lü kategori yapısına dönüştürülmüştür. Yapılan analizler neticesinde uygulama öncesinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken, uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Nicel verilerle elde edilen bulgulara destek olarak gözlem notları, alan notları ve video kayıtlarıyla elde edilen bulgular da kullanılmıştır. Nitel veriler ışığında deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği, istatistiğe karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı, grup çalışmasına etkin şekilde katıldıkları ve özgüvenli öğrenme davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler, problem kurma temelli öğretimin istatistiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Problem kurma, İstatistik okuryazarlık, İstatistiğe yönelik tutum, Rasch analizi, Veri işleme

Investigation of the Effect of Learning Environment Supported by Problem-Posing Activities on Students' Attitudes Towards Statistics

Abstract

This study aims to examine the effect of data processing instruction conducted through problem posing activities on middle school students' attitudes toward statistics. The research was carried out with 34 seventh grade students at a public school in Turkey; 18 of the students were assigned to the experimental group and 16 to the control group. Using a quasi experimental pretest–posttest control group design, data processing instruction was delivered over a four week period. In the experimental group, the instruction was supported by structured problem posing activities, whereas the control group followed the teacher's ongoing, textbook based approach. The Statistics Attitude Scale developed by Koparan (2012) served as the data collection instrument; its results were analyzed using the Rasch model, and both independent samples and paired samples t tests were applied. Originally a five point Likert scale, the instrument was refined to a three category structure following

* Bu çalışma, doktora tezinden üretilmiş ve 2. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Bayburt Merkez Şair Celali Ortaokulu Öğretmeni. e-posta: ishakkari@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3624-6785
*** Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi. erdemcekmez@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8684-2820

Cite as/ Atıf: Karadeniz, İ. & Çekmez, E. (2025). Problem Kurma Etkinlikleriyle Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Öğrencilerin İstatistiğe Yönelik Tutumları Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(1), 38-57.

a pilot application. Analyses revealed no significant difference between groups at pretest; however, posttest comparisons showed a significant improvement in favor of the experimental group. To triangulate the quantitative findings, observation notes, field journals, and video recordings were also examined. Qualitative data indicated that students in the problem posing cohort demonstrated higher participation, increased interest and motivation toward statistics, more active engagement in collaborative work, and greater confidence in their learning behaviors. Overall, the results suggest that problem posing–based instruction effectively fosters positive attitudes toward statistics.

Keywords: Problem posing, Statistical literacy, Attitude towards statistics, Rasch analysis, Data processing.

GİRİŞ

Günümüz dünyası teknoloji ve bilgi açısından hızla gelişirken, sayılar ve şekillerle sürekli olarak karşılaşmaktayız. Bu durumlar gazete, internet ve diğer mecralarda; ekonomiden eğitime, sinemadan spora, gıdadan tıbba, kamuoyundan sosyal davranışa, alışverişten diyete kadar farklı alanlarda istatistiksel bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır (Franklin, Hamer, Hanna, Kınsey, & Richardson, 2005). Başka bir deyişle, bireyler günlük yaşamlarının her alanında istatistiksel bilgilerle karşılaşır ve bilinçli bir vatandaş bu bilgiyi anlayabilmeli ve bu anlayışa göre karar verebilmelidir (Towsend, 2006). İstatistik, bireylere dünyadaki nicel bilgilere akıllıca tepki verme becerisi kazandıracak araçları ve fikirleri sunar (Garfield & Ben-Zvi, 2008).

İstatistik alanının gerekliliğine, önemine ve hayatımızın her yerindeki kullanışlılığına dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Guidelines Assessment in Statistic Education [GAISE], 2016; MacGillivray & Pereira Mendoza, 2011; English ve Watson, 2016; Topan, 2019; Gal, 2002; Özmen, 2015). Bireylerin bu denli önemli olan istatistiği ve istatistiksel kavramları anlayarak eleştirel olarak değerlendirebilmesi için istatistik okuryazarlığına ihtiyaçları vardır (Trewin, 2005; Watson, 1997). Aksi takdirde, istatistik okuryazarlığı olmayan bireyler, istatistik mesajlarına gömülü güvenilir ve güvenilmez verileri ayırt edemezler (English ve Watson, 2016; Gal, 2002). Bilgiyle iç içe olduğumuz günlük hayatta sunulan veya ulaşılan verilerin okunması, analiz edilmesi, analiz sonuçlarının uygun biçimde gösterilmesi, sonuçların yorumlanması ve verilere dayalı çıkarım yapılması, istatistik okuryazarlığı kapsamında olmazsa olmaz yetenekler olarak görülmektedir (Ridgway, Nicholson ve McCusker, 2011). Bu açıdan istatistik okuryazarlığı, veri yüklü toplumlarda bireylerden beklenen en önemli yetenektir ve aynı zamanda okullaşmanın amaçlanan sonucu ve yetişkin okuryazarlığının vazgeçilmez bir parçasıdır (Gal, 2002). Zira istatistik okuryazarı bir birey olmak, istatistiksel verileri doğru bir şekilde okumayı ve eleştirel olarak değerlendirmeyi gerektirir.

Bireylerin modern dünyada veriye dayalı hayat sürdürmenin zorunluluğu beraberinde istatistik okuryazarlığına sahip olmayı da zorunlu hale getirmektedir (Ridgway, 2016). Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntemleri öğrencileri sürece yeterince dâhil edememekte ve istatistiğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Estrada, Batanero & Fortuny, 2004). İstatistiğe yönelik tutum, öğrencilerin istatistikle ilgili deneyimlerini, inançlarını ve duygularını içeren bir yapı olup, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını etkileyen önemli bir faktördür (Schau, 2003). Bu nedenle, istatistik eğitiminde olumlu tutumların geliştirilmesi, öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırmak ve öğrenme süreçlerine daha motive bir şekilde katılım sağlamalarını teşvik etmek açısından kritik öneme sahiptir (Emmioğlu & Çapa-Aydın, 2012).

Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretim yöntemi, ders materyallerinin içeriği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencinin geçmiş deneyimleri ve matematikle ilgili öz yeterlik algısı gibi unsurlar yer almaktadır (Tempelaar, van der Loeff & Gijselaers, 2007). Geleneksel istatistik öğretimi genellikle formüller ve hesaplamalara odaklanırken, öğrencilerin istatistiği anlamlandırmaları ve günlük hayattaki kullanımlarını kavramaları çoğu zaman ihmal edilmektedir (Garfield, 2003). Bu durum, öğrencilerin

istatistiği soyut ve zor bir ders olarak algılamalarına neden olmakta ve onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lester, 2005). Bu nedenle, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanımı, istatistiğe yönelik olumsuz tutumları azaltmak ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için önemli bir strateji olarak önerilmektedir (Garfield & Ben-Zvi, 2008).

Standart bir öğretim yöntemi bulunmayan istatistik okuryazarlığının gelişimine olanak sağlamak için birtakım öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda istatistik öğretimi için günlük yaşamdan kopmayacak şekilde gerçek hayata dair verilerin kullanılması özellikle vurgulanmıştır (Medová. Sedmáková, Uhrecký, & Valovičová, 2022; Bidgood, 2014; Sharma, 2017). Ayrıca, gazete, TV, internet ortamında bulunan haberlerdeki verilerle öğrencinin etkileşimde bulunması (Watson, 2006) ve öğrencilerin veri toplama işleminde bizzat yer alması tavsiye edilmektedir. Ortaya atılan önerilerden ve yapılacak uygulamalardan daha fazla verim alınmasının en önemli koşulu, öğrencilerin derslere aktif olarak katılma imkânının sunulmasıdır (Roseth, Garfield & Ben-Zvi, 2008). Bunlardan yola çıkarak öğrencilerin verilere yönelik bir istatistiksel süreci deneyimleyeceği, fikirleri muhakeme etmeye ortam hazırlayacak bir öğrenme ortamının problem kurma etkinlikleriyle desteklenmiş bir sınıf olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında, problem kurmaya dayalı öğretim giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Problem kurma süreci, öğrencilerin matematiksel ve istatistiksel kavramları aktif olarak oluşturmasına ve anlamlandırmasına yardımcı olan bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Silver, 1994). Geleneksel problem çözme etkinliklerinden farklı olarak, problem kurmaya dayalı öğretim, öğrencilerin kendilerine özgü problemler oluşturarak öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini destekleyerek onların istatistik konularını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olmaktadır (English, 2018).

Problem kurma etkinlikleri, öğrencilerin istatistik kavramlarını öğrenirken üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirir. Öğrenciler kendi problemlerini oluştururken, karşılaştıkları durumları analiz etmekte, veri toplamakta, yorum yapmakta ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaktadırlar (Leikin & Levav-Waynberg, 2020). Bu süreç, öğrencilere istatistiksel düşünme alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra, onların problem çözme stratejilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Singer, Ellerton & Cai, 2015).

Problem kurma, var olan bir problem durumundan ya da ortaya atılan bir problemin çözümünden yola çıkarak yeni problemlerin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kontorovich & Koichu, 2009). Gündelik hayatımız ile matematik arasında köprü görevi gören problem kurma, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine katkı sağlayacak etkin bir yöntemdir (Abu-Elwan, 2002). Araştırmalar, öğrencilerin problem kurma faaliyetleri sırasında daha aktif öğrenenler olduklarını göstermektedir (Lin ve Leng, 2008). Bununla beraber problem kurmanın özgün düşünmeyi, problem çözme becerisini ve matematiğe karşı tutumu olumlu yönde geliştirdiği; matematiksel kavramların anlaşılmasını sağladığı ve matematiksel düşünmenin geliştirilmesine katkılar sağladığı ortaya konulmuştur (Van Harpen & Sriraman, 2013; Silver, 2013).

Problem kurma, çok etkili bir bilişsel etkinlik olarak kabul edilmekle beraber, matematik aktivitelerinin temelinde bulunması (Singer & Voica 2015; Cai vd., 2015) ve problem çözmeyi alışık olunmayan bir bakış açısıyla ele alması nedeniyle önemlidir (Altun, 2014). Bu nedenle 5-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018), problem çözme adımlarının beşincisi olarak problem kurma yer almıştır. Dolayısıyla iyi bir problem çözücü olmanın bir yolu problem kurmadan geçer. Bu noktada öğrencilere en büyük yardımcı ve yol gösterici şüphesiz öğretmenlerdir. Zira öğretmenler tarafından kurulan problemler öğrencilere yol gösterici niteliktedir. Bu noktaya dikkat edildiğinde, öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin öğretimine katkı sağlanması, oluşturulacak problemlerin çeşitliliğine bağlıdır (Işık, 2011; Işık ve Kar, 2012). Matematik

öğretiminde, kendisiyle ilişkilendirmediği ve hayatıyla bağdaştıramadığı öğrenim ortamları öğrenciler için genellikle sıkıcı, anlaşılmaz veya uzak gelebilir. Bu nedenle öğrencilerin derse adapte olmaları zor olabileceği gibi kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi de mümkün olmayabilir. Temeline problem kurmayı alan matematik öğretimi, öğrencilere yaşantılarını ve tecrübelerini öğretim ile bir araya getirme imkânı vermekle beraber, sınıflarda yapılan tartışmalarda ve grup çalışmalarında öğrencilere kendilerini ifade etme kolaylığı sağlamakta ve sonuç olarak daha etkili ve kavramsal temelli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (McCrone, 2005; Chang, 2007).

Sonuç olarak, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarını geliştirmek için uygulanan yöntemlerin, sadece bilgi aktarma temelli değil, öğrencinin problem üretme, yaratıcı düşünme ve veriyi sorgulama gibi üst düzey becerileri geliştiren bir yaklaşıma dayalı olması gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciyi öğrenmenin aktif bir katılımcısı hâline getirirken, aynı zamanda istatistiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Singer, Ellerton & Cai, 2015). Ancak, problem kurma etkinliklerinin doğrudan istatistiğe yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olması, bu alanda derinlemesine çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisini ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma aşağıdaki soruya cevap aramaktadır:

Problem kurma etkinlikleriyle desteklenmiş bir öğrenme ortamı, ortaokul öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemini, katılımcıları, veri toplama araçlarını ve verileri analiz etmek için yapılan uygulamalar bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, problem kurma etkinlikleriyle tasarlanmış bir öğretim ortamının ortaokul öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Creswell & Creswell, 2018). Sınıflardan birinin deney, diğerinin ise kontrol grubu olarak rastgele belirlenmesi, çalışmanın yarı deneysel niteliğini belirlemektedir. Yarı deneysel yöntem kullanılması nedeniyle nicel bir yaklaşım benimsenmiş, ancak araştırma sorularına paralel olarak nitel yöntemlere de başvurulmuştur.

Araştırma Grubu

Bu çalışma, bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla eş zamanlı olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yürütülmüştür. Araştırmacı, on iki yıllık meslek deneyimi olan ve doktora eğitimini tamamlamış matematik öğretmeni, derslerine devam ettiği iki ayrı sınıftan birini deney, diğerini ise kontrol grubu olarak belirlemiştir. Kontrol grubu 16 öğrenciden (9 kız ve 7 erkek), deney grubu ise 18 öğrenciden (12 kız ve 6 erkek) oluşmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, temel istatistik bilgisi düzeyine ulaşmış ve çalışma kapsamında hedeflenen istatistik okuryazarlığı bileşenleri için gerekli geri bildirimleri sağlayabilecek öğrenim deneyimine sahip olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Bu çalışmada, istatistiksel süreç odaklı ve problem kurma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş ders tasarımının öğrencilerin istatistiğe karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (İYTÖ), sınıf içi gözlemler, video kayıtları ve alan notları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan İYTÖ, Koparan (2012) tarafından "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistik okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi" adlı tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Problem kurma etkinlikleriyle desteklenen bir öğretim

ortamının 7. sınıf öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla Koparan (2012) tarafından geliştirilen İYTÖ, öğrenme etkinliklerinin başında ve sonunda uygulanmıştır.

Elde edilen veriler WINSTEPS 3.7 programıyla analiz edilmiştir. Her iki grubun ön test ve son test verileri bir arada analiz edilerek, İYTÖ'deki maddelerin uyum istatistikleri oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son testlerdeki ortalama, standart sapma ve bireysel güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin lineer puanları alınarak SPSS 25.0 programına aktarılmış ve verilerin analizi için bağımsız t-testi, bağımlı iki örneklem t-testi ve ANCOVA analizleri kullanılmıştır. Böylece, problem kurma etkinlikleriyle desteklenen öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Pilot çalışmada incelenen hususlardan biri, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin işlevselliğiydi. Ölçek, Koparan (2012) tarafından hazırlanan formuyla öğrencilere uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçek içerisindeki maddelerin uyum istatistikleri ile maddelere cevap vermek için benimsenen kategori yapısının işlevselliği incelenmiştir. Gerçekleştirilen Rasch analizi sonucunda ölçeğin 8, 9, 11, 14 ve 17 numaralı maddelerinin uyum istatistiklerinin literatürde önerilen makul sınırların dışında kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddeler esas uygulamada yapılan ölçümde kullanılmamıştır.

Ölçeğin Koparan (2012) tarafından hazırlanan formunda, maddelere yanıt vermek için "Kesinlikle katılmıyorum- Katılmıyorum- Kararsızım- Katılıyorum- Kesinlikle katılıyorum" şeklinde 5'li kategori yapısı benimsenmiştir. Pilot çalışmada elde edilen verilerle bu kategori yapısının işlevselliği Linacre'nin (2002) kriterleri temelinde sınanmıştır. Yapılan incelemede bu kategori yapısının işlevsel olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine Boone, Staver ve Yale'in (2014) önerileri doğrultusunda ardışık kategorileri birleştirme hususunda farklı kombinasyonlar denenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda esas uygulamada "Katılıyorum- Kararsızım- Katılmıyorum" şeklinde 3'lü kategori yapısının benimsenmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler Çerçevesinde Kategorilerin Oluşturulma Süreci ve Uzman Görüşü

Nitel veriler çerçevesinde kategoriler belirlenirken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve öğretmen gözlemleriyle desteklenen sistematik bir analiz süreci yürütülmüştür. Kategorilerin belirlenmesi aşamasında, matematik eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanında uzmanlaşmış üç akademisyen ve iki deneyimli matematik öğretmeniyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkileşimlerini değerlendirmeye yönelik ölçütlerin belirlenmesi konusunda rehberlik sağlamışlardır. Bu kapsamda, öğrencilerin derse katılım düzeyleri, problem çözme yaklaşımları, öğrenmeye yönelik ilgileri, akran etkileşimleri ve bağımsız öğrenme becerileri gibi çok boyutlu davranış örüntüleri üzerinde uzlaşı sağlanarak, beş temel kategori oluşturulmuştur.

Kategori yapısının geçerliğini test etmek amacıyla öğretmenlerin ders sırasında tuttukları alan notları, gözlem formları ve sınıf içi video kayıtları kullanılmıştır. Kodlama sürecinde, önceden belirlenen kategori tanımları doğrultusunda öğrencilerin gözlenen davranışları ayrıntılı olarak incelenmiş ve her davranış, içerdiği niteliklere göre uygun kategoriye atanmıştır. Bu süreçte her bir davranış birimi, temsili özelliklerine göre sınıflandırılmış; benzerlik gösteren davranış örüntüleri aynı kategori altında toplanmıştır. Kodlama işlemi, öncelikle bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, ardından araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanarak nihai kodlar belirlenmiştir. Her bir öğrenciye ilişkin veriler, bu kodlar temelinde analiz edilerek frekans dağılımları oluşturulmuş ve değerlendirme tablosuna yansıtılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kategoriler şu kriterlere dayanarak oluşturulmuştur:

1. Öğrenci Katılımı ve Etkileşim Düzeyi: Derslere aktif katılım, öğrencilerin ders içeriklerine ne derece dahil olduklarını ve istatistiksel düşünmeyi nasıl geliştirdiklerini ölçmek için değerlendirilmiştir.

2. Bilişsel Gelişim ve Problem Çözme Yeteneği: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve kendilerine özgün problem çözme yetenekleri analiz edilmiştir.

3. Öğrenme Motivasyonu ve Derse İlgi: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgileri, derste geçirdikleri süre boyunca motivasyon seviyeleri ve istatistik kavramlarına olan ilgileri değerlendirilmiştir.

4. İş Birliği ve Grup Çalışmasına Katılım: Öğrencilerin akranlarıyla nasıl iş birliği yaptıkları, grup çalışmaları sırasında birbirlerinden nasıl öğrendikleri incelenmiştir.

5. Özgüven ve Kendi Kendine Öğrenme Becerisi: Öğrencilerin etkinliklere yönelik güven düzeyleri, bağımsız öğrenme süreçleri ve kendi düşüncelerini ifade etme becerileri göz önünde bulundurulmuştur.

Uzmanlar, özellikle problem kurma sürecinin istatistik eğitimiyle bütünleşik olarak nasıl sunulması gerektiği konusunda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artıracak ölçütlerin dikkate alınmasını önermişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen gözlemleriyle desteklenen video analizleri, öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerinde gösterdikleri bilişsel ve duyuşsal değişimleri belirlemek için kullanılmıştır.

Pilot Çalışma ve Ölçek Uyarlamaları

Araştırmanın pilot çalışması 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma ölçeğin işlevselliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Koparan (2012) tarafından geliştirilen ölçek maddeleri üzerinde yapılan ön analizlerde, bazı maddelerin literatürde önerilen uyum sınırları dışında kaldığı belirlenmiş ve bu maddeler ana uygulamada çıkarılmıştır. Ayrıca, önceden 5'li Likert tipi olan ölçek, pilot çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda 3'lü Likert tipine dönüştürülmüştür (Katılıyorum- Kararsızım-Katılmıyorum). Bu değişiklik, ölçek maddelerinin daha net anlaşılmasını sağlamış ve öğrencilerin yanıt verirken daha belirgin tercihler yapmalarına olanak tanımıştır ((Boone, Staver, Yale, 2014).

Geçerlik ve Güvenirlik

Rasch analizi temelinde gerçekleştirilen bir ölçümde modelin sunduğu avantajların elde edilebilmesi için testlerde yer alan maddelerin modele uyum sergilemesi gerekmektedir. Geçerlik bağlamında Rasch analizi çerçevesinde bir testte yer alan maddelerin modele ne derece uyum sergilediği iç uyum (infit) ve dış uyum (outfit) istatistikleri ile değerlendirilmektedir. Bu değerler artık kareler ortalaması (Mean-square residuals "MnSq") ile raporlaştırılmaktadır (Bond, Yan, & Heene, 2021). Teknik açıdan iç uyum ve dış uyum birer Ki-kare istatistiği olup veriler ile model arasındaki ilişkinin düzeyini göstermektedir (Boone vd., 2014). Bu sebepten, bu istatistiklerin beklenen değerleri 1 olup teorik olarak her pozitif değeri alabilir.

İYTÖ'ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik İncelemesi

Araştırmada yürütülen öğretim sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tutumlarını belirlemek için İYTÖ uygulanmıştır. Yapılan ölçümde maddelere ilişkin elde edilen uyum istatistikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
İYTÖ Madde Uyum İstatistikleri

Madde No	İç Uyum (Ön Test)	İç Uyum (Son Test)	Dış Uyum (Ön Test)	Dış Uyum (Son Test)
1	1.13	0.77	1.03	0.57
2	1.00	0.79	1.09	0.60
3	1.14	0.92	1.13	0.95
4	0.95	1.01	0.97	1.15
5	1.21	0.99	1.19	1.22
6	1.09	0.97	1.12	0.91
7	1.17	1.02	1.16	0.96
10	1.07	1.01	1.06	0.78
12	0.76	1.23	0.74	1.24
13	0.71	1.16	0.69	1.10
15	0.85	1.23	0.82	1.11
16	0.82	0.94	0.76	0.92
18	0.89	0.72	0.88	0.67
19	0.97	1.09	1.03	1.26
20	1.18	1.26	1.15	1.25

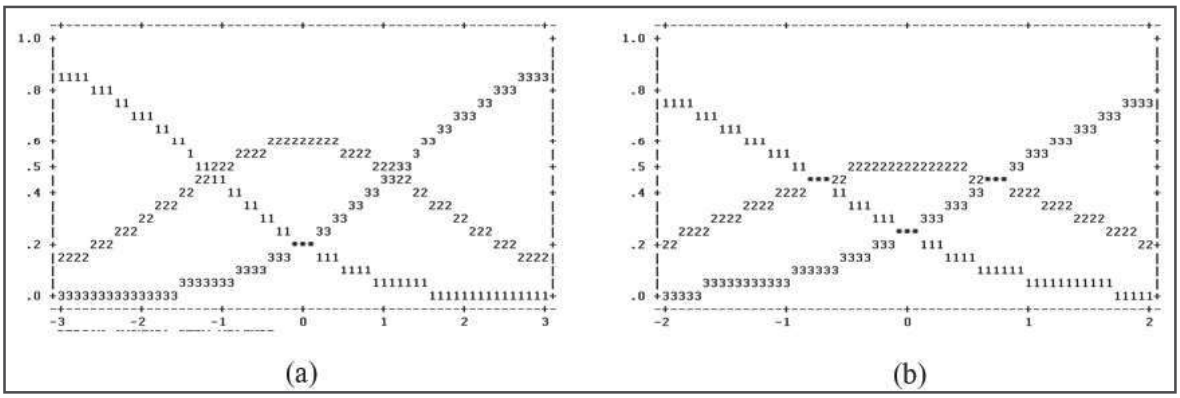
Tablo 1'de görüldüğü üzere her iki ölçümde de maddelerin dış uyum istatistikleri makul aralık olan 0.7 ile 1.3 (Bond vd., 2014) arasında yer almaktadır.

İYTÖ'de yer alan maddeleri cevaplamak için benimsenen kategori yapısının işlevselliğine yönelik önerilen kriterlere ilişkin elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Kategori Yapısının İşlevselliği

Kategori	Frekans (Ön Test)	Ortalama Ölçü (Ön Test)	Dış Uyum (MnSq) (Ön Test)	Kategori Eşik (Ön Test)	Frekans (Son Test)	Ortalama Ölçü (Son Test)	Dış Uyum (MnSq) (Son Test)	Kategori Eşik (Son Test)
1	48	-0.17	0.93	-	46	0.06	0.89	-
2	199	0.78	1.03	-1.11	147	0.86	1.07	-0.71
3	225	1.75	1.04	1.11	298	1.86	1.04	0.71

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Linacre'nin (2002) önerdiği kriterlerin ilk dördü her iki ölçüm için de karşılanmaktadır. Son kriteri değerlendirmek amacıyla kategori olasılık eğrileri oluşturulmuştur. Ön test ve son test için elde edilen eğriler sırasıyla Şekil 1 (a) ve Şekil 1 (b)'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ön test ve son test kategori olasılık eğrileri

Şekil 1 (a) ve Şekil 1 (b)'de sunulan kategori olasılık eğrileri, ölçeğin kategori yapısının işlevselliğini göstermektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarına ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik değerlendirmeler sunulmaktadır.

Araştırmada kapsamında uygulanan iki farklı öğretim sürecinin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları üzerinde farklı bir etki oluşturup oluşturmadığı sorusuna yanıt aramaktı. Bu amaçla, uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin istatistiğe ilişkin tutumları, veri toplama araçlarında tanıtılan test ile belirlenmiş ve ardından puanlar, verilerin daha anlamlı bir şekilde karşılaştırılabilmesi ve ölçeğin madde özelliklerinin incelenebilmesi amacıyla Rasch analizi ile logit birimine dönüştürülmüştür. Rasch analizi, öğrencilerin yetenek düzeylerini ve ölçekteki maddelerin zorluk düzeylerini aynı ölçek üzerinde ifade etmeyi sağlayarak, daha hassas ve güvenilir ölçümler elde edilmesine olanak tanımıştır. Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, uygulama öncesi ve sonrasına yönelik hem grup içi hem de gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Uygulama öncesinde her iki gruba uygulanan İYTÖ testi ile elde edilen öğrenci tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Uygulama Öncesinde Grupların Tutum Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen bağımsız t-testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS	*T*	*P*
Deney	18	1.20	0.89	-0.27	.79
Kontrol	16	1.11	0.88		

Tablo 3 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin tutum puanları ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(32)=-0.27$, $p > .05$).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim sürecinin sonunda, iki gruptaki öğrencilerin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4
Uygulama Sonrasında Grupların Tutum Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen bağımsız t-testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS	*t*	*P*
Deney	18	2.15	1.41	-2.77	.01
Kontrol	16	1.05	0.64		

Tablo 4'te yer alan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası tutum puanlarının ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının ortalamasına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir ($t(32)=-2.77$, $p < .05$). Hesaplanan Eta kare istatistiği, Cohen'in (1988) önerdiği eşik değerlerine göre yüksek bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Ayrıca, grupların uygulama öncesi ve sonrasında istatistiğe yönelik tutumları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki grup için bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki tutum puanları arasındaki farkı belirlemek için yapılan bağımlı örneklemler t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Deney Grubu İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklemler t-testi Sonuçları

Deney grubu	n	$\bar{x}$	SS	*t*	*P*
Ön test	18	1.11	0.89	3.17	.006
Son test	18	1.05	1.4		

Tablo 5'ten görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(17)=3.17$, $p < 0.05$). Hesaplanan Eta kare istatistiği, Cohen'in (1988) ileri sürdüğü eşik değerlere göre yüksek etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Uygulamadan önce ve sonra kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları yönünde aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Kontrol Grubu İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklemler T-Testi Sonuçları

Kontrol grubu	n	$\bar{x}$	SS	*T*	*P*
Ön test	16	1.20	0.88	0.29	.78
Son test	16	2.15	0.64		

Tablo 6'dan görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları ortalamaları arasında anlamı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(15)=0.29$, $p > 0.05$).

Uygulama esnasında video kayıtları, gözlemler ve alan notları da kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmaktadır. Tabloda, öğrencilerin derslere aktif katılımları ve istatistiksel düşünmeyi nasıl geliştirdikleri; eleştirel düşünme becerileri ve kendilerine özgün problem çözme yetenekleri; öğrenmeye yönelik ilgileri, derste geçirdikleri süre boyunca motivasyon seviyeleri ve istatistik kavramlarına olan ilgileri; akranlarıyla nasıl iş birliği yaptıkları, grup çalışmaları sırasında birbirlerinden nasıl öğrendikleri; bağımsız öğrenme süreçleri ve kendi

düşüncelerini ifade etme becerileri gibi değişkenler, öğretmen gözlemleri ve öğrenci davranışları doğrultusunda oluşturulan kategoriler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 7
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kategorilere Göre Davranış Gösterme Frekansları

Kategori	Deney Grubu (n=18)	Kontrol Grubu (n=16)
1. Katılım ve Etkileşim Gösteren Öğrenci Sayısı	16	7
2. Problem Çözme ve Bilişsel Gelişim Gözlemlenen	16	6
3. Öğrenmeye Yüksek İlgi ve Motivasyon Gösteren	15	5
4. Grup Çalışmasına Etkin Katılım Sağlayan	17	8
5. Özgüvenli ve Kendi Kendine Öğrenebilen Öğrenciler	15	6

Tablo 7'de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beş farklı kategori doğrultusunda gösterdikleri davranışların frekans dağılımı yer almaktadır. Deney grubunda 16 öğrenci katılım ve etkileşim göstermiştir. Problem çözme ve bilişsel gelişim açısından yine 16 öğrenci gözlemlenmiştir. Öğrenmeye yüksek ilgi ve motivasyon gösteren öğrenci sayısı 15'tir. Grup çalışmasına etkin katılım sağlayan öğrenci sayısı 17, özgüvenli ve kendi kendine öğrenebilen öğrenci sayısı ise 15'tir. Kontrol grubunda ise katılım ve etkileşim gösteren öğrenci sayısı 7, problem çözme ve bilişsel gelişim gösteren öğrenci sayısı 6, öğrenmeye ilgi ve motivasyon gösteren öğrenci sayısı 5, grup çalışmasına katılım sağlayan öğrenci sayısı 8, özgüvenli ve kendi kendine öğrenebilen öğrenci sayısı ise 6'dır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular, çalışmanın amacı olan problem kurma etkinlikleriyle desteklenmiş öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi bağlamında tartışılacaktır.

Yürütülen iki farklı öğretim sürecinin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Koparan (2012) tarafından geliştirilen İYTÖ kullanılmıştır. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına uygulanan İYTÖ sonuçlarına yapılan bağımsız t-testi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum puanları ortalaması kontrol grubununkine nazaran daha yüksek olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığı, iki gruptaki öğrencilerin benzer tutumlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonrasında tekrardan uygulanan İYTÖ sonuçlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum puanları ortalaması kontrol grubununkine kıyasen istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında grupların kendi içerisinde istatistiğe yönelik tutum açısından bir farklılık olup olmadığını belirleme amacıyla her iki grup için bağımlı örneklemler t-testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin İYTÖ testine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmakta iken kontrol grubu öğrencilerinin İYTÖ testine yönelik ön test ve son test tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. Bu sonuca göre problem kurma etkinlikleriyle gerçekleşen öğretim öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

İstatistiksel süreci benimseyen problem kurma etkinlikleri öğrencilerin istatistiğe yönelik ilgisini arttırmış, araştırma kapsamında onlara veri işleme alanında istatistik ile daha fazla uğraşma fırsatı vermiştir. Öğrencilerin istatistiğe yönelik daha başarılı bireyler olmaları için problem kurma etkinlikleri ile desteklenmiş bir öğrenme yaklaşımının etkili olduğu görülmüştür. Etkinlikler ile yapılan öğretimin öğrencilerin derslere karşı tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve neticesinde başarılı birer birey olmalarını sağladığı alan yazında yapılan çalışmalar ile de gösterilmiştir. Sevimli, Sevimli ve Aydın, (2021), çalışmalarında derslerde yapılan etkinlikler ile öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte Martins, Nascimento ve Estrada (2011), Gündüz (2014), Koparan ve Güven (2014b), Hannigan, Gill ve Leavy (2013), Leavy vd. (2013), Fullerton ve Kendrick (2013), Emmioğlu (2011), Güler ve Didiş-Kabar (2021) araştırmalarının sonuçları yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öğretimin devam ettiği süre boyunca, öğrenci veri toplama için problem oluşturma ile başlayıp yorumlama, çıkarım yapmaya kadar geçen süreci temsil eden istatistiksel sürecin hâkim olduğu problem kurma etkinliklerinde istatistiğe anlam veren, istatistiğin işlemsel boyutundan öteye geçip kavramsal boyutun da anlam kazandığı bir öğretim ortamında bulunan öğrencilerin, istatistiğin değerli ve anlamlı bir uğraş alanı olduğunu kavradıkları görülmektedir.

Uygulama süresince öğrencilerin istatistiğe yönelik olumlu tutumlarının gelişimi sadece ölçek sonuçlarıyla değil, aynı zamanda gözlem alan notları ve video kayıtları üzerinden yapılan nitel veri analizleriyle de desteklenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, katılımları ve etkileşimleri izlenmiş; bu veriler istatistiğe karşı geliştirilen olumlu tutumları anlamlandırmada zenginleştirici bir işlev görmüştür. Özellikle sınıf içi uygulamalar ve gözlem kayıtları ışığında, öğrencilerin istatistiğe yönelik olumlu tutumlarıyla birlikte şu özellikleri de öne çıkmıştır: öğrencilerin yüksek düzeyde katılım ve etkileşim göstermeleri; problem çözme ve bilişsel gelişim açısından ilerleme sergilemeleri; öğrenmeye yönelik yüksek ilgi ve motivasyon ortaya koymaları; grup çalışmalarına etkin katılım sağlamaları ve özgüvenli, kendi kendine öğrenme becerisi geliştirmiş bireyler hâline gelmeleri. Bu özelliklerin gözlemlenebilir biçimde deney grubunda ön plana çıkması, problem kurma etkinlikleriyle desteklenmiş öğretim sürecinin etkisini pekiştirmektedir.

Öğretim sırasında öğrencilerin işlenilen konuya olan ilgileri son derece önemlidir. Öğrencinin ilgi duyduğu, aktif olarak etkinliklere katıldığı derslere yönelik olumlu tutum sergilediği ve daha başarılı olduğu ifade edilmiştir (Atik, Kayabaşı, Yağcı & Ünlü-Erkoç, 2015). Bu yönüyle bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İstatistik okuryazarı düzeyleri yüksek olan bireylerin istatistiğe yönelik tutumlarında olumlu yönde yüksek olmasından (Aslemand, 2018; Emmioğlu, 2011; Gündüz, 2014; Koparan, 2012; Masykar, 2019; Yolcu, 2012), öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için onları istatistik okuryazar birer birey konumuna getirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında problem kurma etkinlikleriyle yürütülen derslerin öğrencileri istatistik okuryazarlık noktasında donanıma sahip öğrenciler hâline getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla İYTÖ testi sonuçları ve istatistik okuryazarlık yeterlilik ve seviyelerinin deney grubu lehine olan sonuçlarına birlikte bakıldığında problem kurma etkinlikleriyle yapılan öğretim sürecinin kitaba bağlı öğretim sürecine göre öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını olumlu geliştirdiği değerlendirilmektedir.

Ayrıca deney grubunda, öğretim boyunca öğrencilerin bulundukları gruplarda veya sınıf içi tartışmalarda istatistiğe yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu olumlu tutumlar;

öğrencilerin önceki yıllarda işlemiş oldukları konuları öğretim süresince daha keyifli ve anlamlı bulmaları, istatistiksel verileri yorumlamaktan heyecan duymaları, gündelik hayatta karşılaştıkları grafik ve tabloları artık merakla incelemeleri ve hatta aileleriyle bu konuları paylaşmaları şeklinde kendini göstermiştir. Tüm bu gözlemler, öğrencilerin yalnızca istatistiğe karşı değil, aynı zamanda öğrenmeye, birlikte çalışmaya ve düşünmeye dair olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Problem kurma etkinliklerinin sınıf içi uygulamaları, öğrencilerin sorumluluk alma, grupla uyum içinde çalışma, fikir üretme, çözüm üretme ve iletişim becerilerini geliştirme gibi alanlarda olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir. Problem kurarken veya çözüm üretirken yaşadıkları zorlukları grup dayanışmasıyla aşabilmeleri, öğrencilerde hem özgüvenin hem de akademik gelişimin birlikte desteklendiği bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Chiesi ve Primi'nin (2010) etkinlik temelli derslerin öğrenci ilgisini artırdığı yönündeki bulguları ile Naccache'nin (2012) gerçek hayat uygulamalarının ders başarısını desteklediğine dair ifadeleriyle de örtüşmektedir.

Literatürde problem kurma temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal düzeyde öğrenmelerini derinleştirdiği ve istatistiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sıklıkla vurgulanmaktadır (Cai & Hwang, 2002; Rosli, Capraro & Capraro, 2014; Silver, 2013; Van Harpen & Sriraman, 2013; Chang, 2007; McCrone, 2005). Bu çalışma da benzer şekilde, öğrencilerin gerçek yaşantı ve deneyimlerini sınıf ortamında problem kurma ile ilişkilendirdiklerinde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve öğrenmeye daha açık hâle geldiklerini ortaya koymuştur.

Sharma ve Srivastav (2021), olumlu tutumların sınıf içinde akademik başarıyı desteklediği gibi sınıf dışında da istatistiksel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Davis ve Mirick (2015) ile Slootmaeckers vd. (2014) da istatistiğe yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin günlük yaşamlarında daha sık istatistiksel sorgulama yaptığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada problem kurma etkinliklerinin istatistiğe yönelik tutumlara olumlu katkısı, öğrencilerin hem sınıf içi başarılarını hem de yaşam boyu istatistikle kuracakları ilişkiyi güçlendirmiştir.

Singer ve Voica (2015), Cai vd. (2015) ve Cai, Hwang ve Melville (2023), problem kurma etkinlikleri ile düzenlenen öğrenme ortamlarının öğrencilerde istek, ilgi ve motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmekte; özellikle öğrencilerin katılımı, etkileşimi, problem çözme ve bilişsel gelişimi, motivasyonu, grup çalışmasına uyumu ve özgüvenli öğrenme becerileri geliştirmesi yönünden net olarak görülmektedir.

Bu çalışmada, problem kurma etkinlikleriyle desteklenen istatistik öğretiminin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının istatistiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamışken, uygulama sonrasında deney grubunun istatistiğe yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı derecede görülmüştür. Bu bulgu, problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve öğrencilerin bu alandaki tutumlarını daha fazla ilgilenme, motivasyon, özgüven ve katılım gibi olumlu özelliklerle pekiştirdiğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, gözlem alan notları ve video kayıtlarıyla da desteklenmiş olup, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek düzeyde katılım ve etkileşim gösterdiği, problem çözme ve bilişsel gelişim açısından ilerleme kaydettikleri, grup çalışmalarına etkin katılım sağladıkları ve özgüvenli bireyler olarak kendi kendine öğrenme becerisi geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, problem kurma etkinliklerinin yalnızca istatistiksel kavramları öğrenme sürecini değil, aynı zamanda öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve öğrenmeye olan motivasyonlarını da geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, problem kurma etkinliklerinin öğrencilerde daha yüksek düzeyde istatistiksel okuryazarlık ve akademik başarıyı desteklediğini; ayrıca öğrencilerin, daha önceki yıllarda öğrendikleri konuları öğretim sürecinde daha anlamlı ve keyifli bulduklarını göstermektedir. Problem kurma etkinliklerinin, istatistiği yalnızca işlemsel bir alan olarak değil, aynı zamanda kavramsal bir boyutla öğrencilerin günlük yaşamlarında da anlamlı bir alan olarak ele almalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Problem kurma etkinliklerinin, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını ve genel öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir araç olduğu ve istatistiksel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanabilir. Bu bulgular, istatistik öğretiminin daha etkileşimli, öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini ve öğretim süreçlerinin öğrencilerin aktif katılımını ve düşünsel gelişimlerini desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, problem kurma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin istatistiksel tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve bu süreçte öğrencilerin katılım ve motivasyon seviyelerinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Problem Kurma Etkinlikleri Daha Yaygın Olarak Kullanılmalı: Çalışma, problem kurma etkinliklerinin öğrencilere istatistiksel kavramları anlamada önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim süreçlerinde problem kurma etkinliklerinin daha fazla kullanılması, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını pekiştirebilir. Özellikle istatistiksel süreçlerin adım adım uygulandığı etkinlikler, öğrencilerin istatistiği anlamalarına ve verileri etkili bir şekilde yorumlamalarına yardımcı olabilir. Bu etkinliklerin ders planlarına sürekli olarak entegre edilmesi, öğrencilerin istatistiğe yönelik ilgilerini daha da artırabilir.

2.Öğrenci Katılımının Artırılmasına Yönelik Yöntemlerin Geliştirilmesi: Öğrencilerin istatistiksel süreçlere aktif katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırmak için, öğretmenler daha fazla grup çalışması ve iş-birlikli öğrenme yöntemlerine yer verebilirler. Özellikle grup tartışmaları ve sınıf içi problem çözme seansları, öğrencilerin hem özgüvenlerini geliştirebilir hem de istatistiksel süreçlere olan ilgilerini pekiştirebilir. Katılım odaklı bu tür yöntemler, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

3. Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Artırıcı Uygulamalar: Öğrencilerin öğrenmeye olan yüksek motivasyonları, bu çalışmada ortaya çıkan olumlu tutumlarla paralellik göstermektedir. Motivasyonu artıran etkinlikler, öğrencilerin istatistiği sadece bir ders olarak değil, gerçek hayatla ilişkilendirilmiş değerli bir alan olarak görmelerini sağlayabilir. Öğretmenler, istatistiksel kavramları öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağdaştırarak, onların bu alandaki motivasyonlarını artırabilirler. Örneğin, öğrencilerin karşılaştıkları grafikler ve veriler üzerinden problemler kurarak, onları daha aktif hale getirebilirler.

4. Öğrenci Tutumlarını Değerlendirme Süreçlerinin Sürekliliği: Bu çalışmada öğrenci tutumları ölçek ve gözlemlerle değerlendirilmiştir. Gelecekte, öğretmenlerin öğrenci tutumlarını değerlendirmek için düzenli aralıklarla gözlem ve anketler yapmaları, öğretim sürecinin etkinliğini artırabilir. Özellikle gözlem notlarının, öğrencilerin tutumları ve gelişimleri hakkında daha derinlemesine bilgiler sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tutumlarındaki değişimleri izlemek, öğretim sürecinin sürekli iyileştirilmesine olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

Abu-Elwan, R.E (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia, 25*(1), 56-69.

Altun, M. (2014). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (18. bs.). Aktüel Alfa Akademi.

Aslemand, A. (2018). Undergraduate Social Sciences Students' Attitudes Toward Statistics. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.

Atik, A. D., Kayabaşı, Y., Yağcı, E., & Ünlü Erkoç, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(36), 1-18.

Ben-Zvi, D., & Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking*, *66*, 3-15.

Bidgood, P. (2014). *Towards statistical literacy–Relating assessment to the real world.* Paper presented at 9th International Conference on Teaching Statistics (ICOTS-9), Arizona, USA.

Bond, T. G., Yan, Z., & Heene, M. (2021). Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences (4th ed.). New York: Routledge.

Boone, W.J., Staver, J.R., & Yale, M.S. (2014). Rasch analysis in the human sciences. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of mathematical behavior*, 21(4), 401-421.

Cai, J., Hwang, S., Jiang, C., & Silber, S. (2015). Problem posing research in mathematics: Some answered and unanswered questions. In F. M. Singer, N. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 3–34). New York, NY: Springer.

Cai, J., Hwang, S., & Melville, M. (2023). Mathematical Problem-Posing Research: Thirty Years of Advances Building on the Publication of "On Mathematical Problem Posing". In Research Studies on Learning and Teaching of Mathematics: Dedicated to Edward A. Silver (pp. 1-25). Cham: Springer International Publishing.

Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 265-271.

Chiesi, F., & Primi, C. (2010). Cognitive and non-cognitive factors related to students' statistics achievement. Statistics Education Research Journal, 9(1), 6–26. [Online: http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ9%281%29_Chiesi_Primi.pdf].

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Creswell, J.W. & Creswell, D.J. (2018), Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, Sage, Washington, DC.

Davis A., & Mirick R. G. (2015). "MSW Students' Perceptions of Relevance and Application of Statistics: Implications for Field Education." *Journal of Teaching in Social Work*, *35*(3), 317–336.

Emmioğlu, E. (2011). A structural equation model examining the relationships among mathematics achievement, attitudes toward statistics, and statistics outcomes (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Üniversitesi.

Emmioğlu, E. S. M. A., & Capa-Aydin, Y. E. S. I. M. (2012). Attitudes and achievement in statistics: A meta-analysis study. *Statistics education research journal*, *11*(2), 95-102.

English, L. D., & Watson, J. M. (2016). Development of probabilistic thinking in fourth grade. *Journal for Research in Mathematics Education, 47*(1), 28–62.

English, L. D. (2018). Young children's statistical literacy in modelling with data and chance. *Statistics in early childhood and primary education: Supporting early statistical and probabilistic thinking*, 295-313.

Estrada, A., Batanero, C., & Fortuny, J. M. (2004). Un estudio sobre conocimientos de estadística elemental de profesores en formación. Educación matemática, *16*(1), 89-111.

Franklin, B., Hamer, M., Hanna M., Kınsey, M., & Richardson, J.E. (2005). *Key Concepts in Journalism Studies*. London: Sage.

Fullerton, J. A., & Kendrick, A. (2013). The math problem: Advertising students' attitudes toward statistics. Journalism & Mass Communication Educator, 68(2), 134-149.

GAISE. College Report ASA Revision Committee. (2016). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education college report 2016*. http://www.amstat.org/education/gaise adresinden erişilmiştir.

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, *70*(1), 1–25.

Gal, I. (2003). Expanding conceptions of statistical literacy: An analysis of products from statistics agencies. *Statistics Education Research Journal*, *2*(1), 3-21.

Gal, I., Ginsburg, L., & Schau, C. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. *The assessment challenge in statistics education*, *12*, 37-51.

Garfield, J. B. (2003). Assessing statistical reasoning. *Statistics Education Research Journal*, *2*(1), 22-38.

Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2008*). Developing Students' Statistical Reasoning: Connecting Research and Teaching Practice*. Dordrecht: Springer.

Güler, H.K., & Didiş Kabar, M.G. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Grafikleri Okuma ve Yorumlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 23–52.

Gündüz, N. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının istatistiksel okuryazarlıkları ile istatistiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hannigan, A., Gill, O., & Leavy, A. M. (2013). An investigation of prospective secondary mathematics teachers‟ conceptual knowledge of and attitudes towards statistics, Journal of Mathematics Teacher Education, 16(6), 427-449.

Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*, 231-243.

Işık, C., & Kar, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2289-2309.

Kontorovich, I., & Koichu, B. (2009). Towards a comprehensive framework of mathematical problem posing. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, & C. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33rd PME Conference* (vol. 3, pp. 401–408). Thessaloniki, Greece: PME.

Koparan, T. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koparan, T., & Güven, B. (2014b). The Effect on the 8th Grade Students' Attitude towards Statistics of Project Based Learning. European Journal of Educational Research, 3(2), 73– 85.

Leavy, A. M., Hannigan, A., & Fitzmaurice, O. (2013). If you‟re doubting yourself then, what‟s the fun in that? An exploration of why prospective secondary mathematics teachers perceive statistics as difficult, Journal of Statistics Education, 21(3), 1-21.

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2020). Exploring creativity in mathematical problem solving and problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, *103*(3), 339-356.

Lester, A. (2005). *Imperial networks: Creating identities in nineteenth-century South Africa and Britain*. Routledge.

Lin, K. M., & Leng, L. W. (2008, July). Using problem-posing as an assessment tool. In 10th AsiaPacific Conference on Giftedness, Singapore (pp. 1-15).

Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement, 3*(1), 85-106.

MacGillivray, H., & Pereira-Mendoza, L. (2011). Teaching statistical thinking through investigative projects. In C. Batanero, G. Burrill, and C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics-challenges for teaching and teacher education (*pp. 109–120). Springer.

Martins, J., Nascimento, M., & Estrada, A. (2011). Attitudes of teachers towards statistics: a preliminary study with Portuguese teachers. Proceedings of CERME 7. Rzeszow, Poland: ERME.www.cerme7.univ.rzeszow.pl/WG/5/CERME_Martins-Nascimento-Estrada.pdf adresinden 13 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.

Masykar, N.T. (2019). Exploring 8th Grade Students Statistical Competency Through the Investigation Enquiry Cycle (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Department of Mathematics, CHINA.

McCrone, S. S. (2005). The development of mathematical discussions: An investigation in a fifth-grade classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, *7*(2), 111-133.

Medová, J., Sedmáková, Z., Uhrecký, B., & Valovičová, Ľ. (2022). Designing activities to develop statistical literacy in primary pupils while conducting physics laboratory work in informal settings. *Education Sciences*, *12*(4), 246.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokul ve ortaokul matematik (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Naccache, H. S. (2012). Factors related to student performance in statistics courses in Lebanon. The Ekim University of Southern Mississippi, http://aquila.usm.edu/ theses_dissertations/613/ adresinden 18 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

Özmen, Z. M. (2015). *Farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin istatistik okuryazarlığının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ridgway, J., Nicholson, J., & McCusker, S. (2011). Developing statistical literacy in students and teachers. *Teaching statistics in school mathematics-Challenges for teaching and teacher education: A Joint ICMI/IASE study: The 18th ICMI study*, 311-322.

Ridgway, J. (2016). Implications of the data revolution for statistics education. *International Statistical Review*, *84*(3), 528-549.

Roseth, C. J., Garfield, J. B., & Ben-Zvi, D. (2008). Collaboration in learning and teaching statistics. *Journal of Statistics Education*, 16(1). www.amstat.org/publications/jse/v16n1/roseth.html adresinden 20 Ekim 2022 tarihinden erişilmiştir.

Rosli, R., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2014). The Effect of Problem Posing on Student Mathematical Learning: A Meta-Analysis. International Education Studies, 7(13), 227-240.

Schau, C. (2003). Students' attitudes: The "other" important outcome in statistics education. *In Proceedings of the joint statistical meetings* (pp. 3673-3681).

Sevimli, N. E., Sevimli, E., & Aydın, E. (2021). Çevrim içi öğrenme araçlarıyla istatistik eğitiminin 9. Sınıf öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(4), 1625-1667.

Sharma, S. (2017). Definitions and models of statistical literacy: a literature review. *Open Review of Educational Research*, *4*(1), 118-133.

Sharma, A. M., & Srivastav, A. (2021). Study to assess attitudes towards statistics of business school students: An application of the SATS-36 in India. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 207-222.

Silver, E. A. (2013). Problem-posing research in mathematics education: looking back, looking around, and looking ahead. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 157–162.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. Journal for Research in Mathematics Education, 27(5), 521-539.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, *14*(1), 19-28.

Singer, F. M., Ellerton, N. F., & Cai, J. (2015). Mathematical problem posing. *New York: Springer.* 10, 978-1.

Singer, F. M., & Voica, C. (2015). Is problem posing a tool for identifying and developing mathematical creativity? *Mathematical problem posing: From research to effective practice*, 141-174.

Slootmaeckers, K., Kerremans, B., & Adriaensen, J. (2014). Too afraid to learn: Attitudes towards statistics as a barrier to learning statistics and to acquiring quantitative skills. *Politics*, *34*(2), 191-200.

Tempelaar, D. T., Gijselaers, W. H., van der Loeff, S. S., & Nijhuis, J. F. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(1), 105-131.

Tempelaar, D. T., Van Der Loeff, S. S., & Gijselaers, W. H. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of students' attitudes toward statistics, prior reasoning abilities and course performance. *Statistics Education Research Journal, 6*(2), 78-102.

Topan, B. (2019). *Ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin istatistik okuryazarlık seviyelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversite, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Towsend, M. (2006). Developing statistical literacy in youth: Statistics Canada's education outreach program. *Statistika–Journal for Economy and Statistics*, 5

Trewin, D., & Madden, R. (2005). The Health and Welfare ofAustralia's Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples.*Canberra: ABS & AIHW*, http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/DF2AF8B82344E740CA257098002373F0?opendocumn. adresinden 30 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: An analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics, 82*(2), 201-221.

Watson, J. M. (1997). Assessing statistical literacy using the media. In I. Gal, & J. B. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 107-121). Amsterdam: IOS Press, The International Statistical Institute.

Watson Jane, M. (2006). Statistical Literacy at School, Growth and Goal. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londan*, *27*, 53.

Yolcu, A. (2012). An investigation of eighth grade students' statistical literacy, attitudes towards statistics and their relationship (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: In an era characterized by pervasive data generation and digital interconnectivity, statistical literacy has emerged as an indispensable competency for informed citizenry and lifelong learning. Daily, individuals encounter numerical information and graphical representations—in news outlets, social media feeds, educational platforms, and professional reports—that influence their perceptions, decisions, and behaviors (Franklin, Hamer, Hanna, Kinsey, & Richardson, 2005; Townsend, 2006). Yet, traditional approaches to statistics education often emphasize procedural fluency over conceptual understanding, relegating students to passive recipients of formulas and isolated computations (Garfield & Ben-Zvi, 2008). Consequently, many learners develop negative attitudes toward statistics, perceiving it as abstract, irrelevant, or anxiety-provoking (Schau, 2003; Emmioğlu & Capa-Aydın, 2012). To address these affective barriers and foster deeper engagement, researchers have advocated for student-centered pedagogies that situate statistical learning within authentic contexts (GAISE College Report, 2016; Medová, Sedmáková, Uhrecký, & Valovičová, 2022). Among these, problem-posing activities—where students generate their own questions, design investigations, and explore real data—offer a promising avenue to cultivate both conceptual mastery and positive dispositions toward statistics (Silver, 1994; Singer, Ellerton, & Cai, 2015). By entrusting learners with the task of constructing meaningful statistical problems, educators can transform the classroom into a participatory environment in which students actively negotiate meaning, reflect on their reasoning, and develop self-efficacy. This study builds on that premise by investigating how a four-week data-processing curriculum,

enriched with structured problem-posing tasks, influences seventh-grade students' attitudes toward statistics in a Turkish public school setting.

Method: A quasi-experimental pretest–posttest control-group design was employed to assess the impact of problem-posing–supported instruction on students' statistical attitudes. Thirty-four seventh-grade students (ages 12–13) from a single public middle school participated; 18 were assigned to an experimental group and 16 to a control group. Over four consecutive weeks, both groups received identical content on data processing—covering data collection, organization, graphical representation, summary measures, and basic inferential reasoning. The experimental group's lessons were augmented by structured problem-posing activities, in which students, under the teacher's guidance, generated their own investigable questions, designed simple surveys, collected and processed class data, and formulated follow-up problems. The control group experienced traditional instruction, characterized by teacher exposition, textbook exercises, and individual problem solving without student-generated tasks. To measure students' attitudes, the Statistics Attitude Scale (Koparan, 2012) was administered one week before (pretest) and one week after (posttest) the intervention. Originally a five-point Likert instrument (Strongly Disagree to Strongly Agree), the scale underwent a pilot Rasch analysis that identified category disordering; as a result, it was refined into a three-category format (Agree–Neutral–Disagree) to enhance measurement validity. Quantitative data were analyzed via the Rasch model, producing person-ability estimates on a logit scale, and further subjected to independent-samples t-tests (comparing groups at each administration) and paired-samples t-tests (pre–post within groups). To complement and contextualize these statistical findings, qualitative data—including classroom observation notes, teacher field journals, and video recordings—were collected throughout the four-week period. These materials were thematically coded to identify patterns in participation, motivation, collaboration, and confidence.

Findings: Quantitative analyses revealed that, at pretest, there was no statistically significant difference between experimental and control groups in their Rasch-scaled attitude scores ($t(32) = -0.27$, $p = .79$), indicating a common baseline. Posttest comparisons, however, showed a significant improvement in the experimental group's attitudes compared to the control group ($t(32) = -2.77$, $p = .01$, Cohen's $d = 0.87$). Paired-samples t-tests confirmed that the experimental group's pre–post attitude change was statistically significant ($t(17) = 3.17$, $p = .006$), whereas the control group exhibited no meaningful pre–post difference ($t(15) = 0.29$, $p = .78$). These results suggest that problem-posing–supported instruction fostered a positive shift in students' affective responses to statistics. Qualitative data reinforced the quantitative outcomes. Thematic analysis of observation and video recordings indicated that experimental-group students demonstrated higher engagement, frequently initiating classroom discussions, volunteering to interpret graphs, and proposing extensions to data-collection tasks. They displayed increased motivation, expressing enthusiasm for exploring real-world contexts (e.g., measuring classmates' screen time) and linking statistical concepts to personal experiences. Moreover, these students showed greater confidence in group work, collaborating effectively to design surveys, resolve methodological challenges, and critique each other's interpretations. In contrast, control-group students primarily awaited teacher prompts, adhered strictly to textbook problems, and exhibited lower levels of voluntary participation and critical inquiry.

Discussion: The convergence of quantitative and qualitative evidence underscores the efficacy of embedding problem-posing activities within a data-processing curriculum to enhance students' attitudes toward statistics. By engaging learners in the co-construction of problems, educators empower them to view statistics as a dynamic, contextually grounded discipline rather than a sequence of abstract procedures. This shift appears to mitigate statistics anxiety and bolster self-efficacy, as reflected in both improved attitude scores and observable classroom behaviors. The present findings extend prior research in mathematics education (Silver, 1994; Singer et al., 2015) by demonstrating that problem-posing not only deepens conceptual understanding but also positively influences affective dimensions in statistics. From a curricular standpoint, incorporating student-generated problems aligns with the expert–novice continuum: novices benefit from scaffolding to formulate meaningful questions, while experts refine and generalize problem structures (Cai et al., 2015). The structured problem-posing sequence used in this study—comprising contextualization, question formulation, data collection, and iterative refinement—provided a replicable model for teachers seeking to integrate active learning into standard curricula. Moreover, the transformation of the attitude scale via Rasch analysis highlights the importance of valid, reliable measures to capture nuanced shifts in learner dispositions.

Conclusion and Recommendations: This study provides compelling evidence that problem-posing–supported data-processing instruction can meaningfully enhance middle school students' attitudes toward statistics. By situating statistical learning within authentic, student-driven contexts, this approach promotes cognitive engagement, emotional investment, and collaborative competencies. Educators and curriculum developers should consider incorporating structured problem-posing sequences into statistics units, ensuring adequate scaffolding for question generation and iterative data exploration. To sustain positive attitudinal gains, ongoing professional development is needed to equip teachers with the pedagogical skills necessary for guiding open-ended inquiries. Future research should investigate the long-term retention of attitude improvements, explore cross-cultural applications, and examine the role of technology-mediated environments (e.g., interactive data platforms) in facilitating scalable problem-posing activities. Ultimately, fostering positive attitudes toward statistics at an early age lays the groundwork for data-literate citizens capable of navigating and contributing to an increasingly data-driven world.

Keywords: Problem Posing, Statistical Literacy, Attitude Towards Statistics, Rasch Analysis, Data Processing

Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2025, Sayfa 58-76

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BAŞARI VE DERSE KARŞI TUTUMA ETKİLERİ

Ersin DURSUNLAR*

Öz

Bu çalışmada örnek olay yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarı ve derse karşı tutuma etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda üç ayrı deney grubuna üç ayrı örnek olay alt tekniği altı hafta boyunca uygulanmıştır. Bu alt teknikler: Gazete temelli örnek olay yöntemi, diyalog temelli örnek olay yöntemi ve görsel örnek olay yöntemidir. Uygulama, 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Erzurum ili Narman ilçesinde ve 6. sınıf sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum temasındaki öğrenme çıktılarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol grupsuz yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Kontrol grubunun tercih edilmeme nedeni, örnek olay yönteminin birçok çalışmada geleneksel yöntemlere göre akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumu artırmada etkili olduğunun ortaya konmuş olmasıdır. Çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Gruplar, aynı okulda bulunan ve derslerine aynı öğretmenin girdiği üç ayrı 6. sınıftan oluşmuştur. Araştırmanın verileri, geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış ve gerekli izinleri e-posta yoluyla alınmış olan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ön koşullara göre parametrik ve nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan örnek olay yöntemleri, uygulandıkları deney gruplarında öğrencilerin başarısını ve derse karşı tutum düzeyini anlamlı düzeyde artırmıştır. Ancak deney gruplarının, kendi aralarında hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, örnek olay yöntemi, gazete temelli örnek olay, görsel örnek olay, diyalog temelli örnek olay.

The Effect of Case Study Methods on Success and Attitude Towards the Course in 6th Grade Social Studies

Abstract

Within the scope of the study, it was tried to reveal the effects of case study methods on achievement and attitude towards the course in the 6th grade social studies course. In this context, three different case study sub-techniques were applied to three different experimental groups for six weeks. The research was conducted in Narman district of Erzurum province in the second semester of the 2024-2025 academic year. The research was carried out for the 6th grade social studies course science, technology and society learning domain acquisitions. The study was conducted according to a pre-test post-test quasi-experimental design without a control group. The study group consisted of three different 6th grade students who were determined by purposive sampling method, studying in the same school and taught by the same teacher. Data were collected with an academic achievement test and an attitude scale towards social studies course. In the analysis of the collected data, parametric and nonparametric tests were used according to the prerequisites. As a result of the study, it was concluded that the applied case study methods increased students' achievement and attitudes towards the course in the experimental groups in which they were applied, but they did not have a statistically significant effect on both achievement and attitude towards the course among themselves.

Keywords: Social studies, case study method, newspaper-based case study, visual case study, dialog-based case study.

* Dr. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi
e-posta: ersindursunlar@gmail.com ORCID: 0000-0002-9480-9091

Cite as/ Atıf: Dursunlar, E. (2025). Örnek Olay Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı ve Derse Karşı Tutuma Etkileri. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(1), 58-76.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal olayları analiz etme, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi hedefler (Coorey & Firth, 2013). Bu hedefleri gerçekleştirme sürecinde kullanılabilecek yöntemlerden biri olan örnek olay yöntemi, öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurmasını sağlayan, gerçek hayatta karşımıza çıkan ya da çıkma ihtimali olan olay ve kurguları sınıfa taşıyan bir yöntemdir (Coorey & Firth, 2013). Örnek olay yöntemi, sınıfa taşınan gerçek hayata dair problem durumlarının öğrenciler tarafından tartışılması ve bunlara çözüm aranması sürecinin gerçekleştirildiği bir yöntemdir (Demirel, 2024; Gözütok, 2023). Bu yöntemde, öğrenme sürecinde gerçek ya da kurgulanmış bir olay üzerinden ders işlenmektedir (Taneri, 2017). Levin'e (1995) göre ise örnek olaylar, bir konuyu ayrıntılarıyla işlemeye olanak tanıyan, kapsamlı öğrenme durumları sağlayan kurgusal içeriklerdir. Bu yöntem kurgusal ya da yaşanmış olaydan yola çıkarak öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerini, örnek durum üzerinden öğrendiklerini gerçek hayata uyarlamalarını sağlar (Yaylak, 2019). Örnek olay yöntemi ile ders işleme sürecinde gündelik hayattan konu ve olaylarla karşı karşıya bırakılan öğrencilerde bu farklı bakış açılarını fark etmeleri sonucunda empati kurma becerisi gelişebilmekte, örnek olayları deneyimlerken öğrenciler rol oynama imkânı bulmakta ve tüm bunların sonucunda normal hayat yaşantılarını tecrübe etmiş olmaktadırlar (Coşkun, 2023; Farahani & Heidari, 2013). Gerçek hayata dönük bu problemlerin sınıf ortamında çözülmeye çalışıldığı örnek olay yönteminde öğrenciler ders sürecinde aktif ve katılımcı durumdadır (Gözütok, 2023). Bu durumda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gerçek yaşam durumlarıyla bağ kurmaları kolaylaşır (Korkmaz & Korkmaz, 2020). Tüm bu kazanımlarla beraber ders sürecinde aktif ve katılımcı olan öğrenciler, daha somut ve ilgi çekici örnek olaylarla karşı karşıya gelebildiklerinde ders başarılarının ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesi olasıdır.

Örnek olay yöntemi, öğrencilere farklı bakış açısı kazandırma, çok boyutlu düşünme gibi birtakım beceriler kazandırmada önemli bir yöntemdir (Kabapınar, 2014). Sınıf ortamına taşınan gerçek ya da gerçeğe dönük kurgulanmış örnek olay ile öğrencilerin daha kolay dikkati çekilir, problem çözme, karar verme gibi becerileri geliştirilir ve öğrenme ortamı zenginleştirilmiş olur (Gökalp, 2024). Tüm bu kazandırılması beklenen beceriler aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde kazandırılması istenen becerilerdir (MEB, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler, öğrencilerin sosyal hayata uyum sağlayabilme ve sorunları çözebilme konularında ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırması beklenen de bir derstir (Bilgili, 2009). Bu bağlamda güncel ve gündelik hayattan sorunlara yönelik çözüm arayışında bulunan; problem çözme, karar verme, farklı bakış açılarını görme gibi becerileri gelişen öğrencilerde, örnek olay alt tekniklerinin kullanıldığı süreçte hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutum düzeylerinin artmasıda beklenmektedir.

Örnek olay yöntemi çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Aydın, 2011; Herreid, 2007; Kabapınar, 2014; Kim & Hannafin, 2008). Bu çalışmada ise Kabapınar (2014) tarafından ileri sürülen, gazete temelli, diyalog temelli ve görsel örnek olay yöntemleri birbiriyle karşılaştırılarak deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Gazete Temelli Örnek Olay Yöntemi

Gazete temelli örnek olay yöntemi, güncel haberlerin sınıf ortamına taşınarak öğrencilerin gerçek dünya problemlerini tartışmasını sağlar. Gazete haberleri, öğrenme çıktılarına göre öğretmen tarafından planlanarak kullanılırken öğrenci psikolojisi ve pedagojik temeller gözetilerek bu haberler seçilmelidir (Kabapınar, 2014). Gazete haberlerindeki gerçeklik sayesinde öğrencilerin derse ilgisinin daha fazla çekilebileceği düşünülebilir (Ol, 2021). Ayrıca bu yöntem, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

Diyalog Temelli Örnek Olay Yöntemi

Sınıf ortamına taşınan ya da kurgulanan problemin en az iki öğrenci arasında diyalog temelli senaryolaştırılmasıyla hazırlanan ve uygulanan bir örnek olay yöntemidir. Bu yöntemde diyaloglar, belirli bir kompozisyon sıralaması güdülmeden ana tema etrafında sürdürülen konuşma metinleridir (Kabapınar, 2014). Öğrenciler kendilerini diyalogdaki karakterin yerine koyabilirler. Bu açıdan empati becerisinin gelişmesine de katkı sağlayabilir (Ol, 2021).

Görsel Örnek Olay Yöntemi

Resim ya da karikatür kullanılarak sınıf ortamına bir problemin ya da kurgusunun taşındığı örnek olay türüdür. Bu örnek olaylar görsel okuma becerilerini geliştirirken özellikle ilkokul seviyesinde öğrenciler için daha uygundur (Kabapınar, 2014).

Literatüre bakıldığında ise örnek olay yönteminin alt tekniklerinin birbiriyle karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmamızda kullandığımız örnek olay yöntemleri ya tek başlarına ya da genel olarak örnek olay yöntemi şeklinde, bir başka yöntem ya da yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Taneri (2017) çalışmasında senaryo tabanlı örnek olay yöntemini, Topçubaşı ve Kabapınar (2022) gazete haberleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemini kullanmışlardır. Genel olarak örnek olay yönteminin kullanıldığı çalışmalara bakıldığında ise eleştirel düşünme becerisi açısından (İbrahimoğlu & Öztürk, 2013; Scura, 2024; Suwono vd., 2017); derse karşı tutum açısından (Adalı, 2005; Aykaç, 2007; Coşkun, 2023; İbrahimoğlu & Öztürk, 2013; Saral, 2008) ve başarı açısından (Adalı, 2005; Altun & Emir 2008; Aykaç, 2007; Çam, 2009; Saral, 2004; Şimşek, 2005; Tay-Akyürek, 2019; Tunç, 2024); empati becerisi açısından (Coşkun, 2023); tarihsel olayların analitik değerlendirilmesi açısından (Scura, 2024); iklim değişikliği ve iklim okuryazarlığı açısından (Mutlu, 2025); karar verme becerisi üzerindeki etkisi açısından (Sipahi, 2025) yapılmış çalışmalar literatürde mevcuttur. Bu çalışmalar ve içerikleri incelendiğinde örnek olay yöntemlerinin alt teknikleri olarak gazete temelli, diyalog temelli ve görsel örnek olay yöntemlerinin birbirleriyle karşılaştırıldığı bir çalışma mevcut değildir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, ders sürecinde okul içi ve okul dışı ortamlardan yararlanılması ve öğrencilere gerçek hayata dönük yaşantılar sunulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Örnek olay yöntemi ise sınıf ortamına gerçek hayat problemlerini taşıma amacına dayalı bir yöntemdir (Coorey & Firth, 2013). Sınıf ortamına çeşitli yollarla getirilen örnek olaylarla öğrencilerin, gerçek hayatla bağlantı kurmaları sağlanır. Ayrıca bu yöntemle öğrenciler, hayatlarında karşılaşabilecekleri olası problemler ile karşı karşıya getirilerek onlardan bunlara çözüm yolları bulmaları istenir (Ütkür, 2016). Böylece farklı sorunlarla karşılaşılan durumlarda öğrenciler bu sorunlara yönelik yeni yorumlar geliştirir, çözüm önerileri sunar, bu sayede ezberden uzaklaşır ve yaratıcı fikirler geliştirirler (Korkmaz & Korkmaz, 2020). Dolayısıyla tüm bu öğrenme çıktıları ve beceriler düşünüldüğüne çalışmada örnek olay yöntemine ait alt tekniklerin başarı ve tutum üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması istenmiştir.

Çalışma kapsamında üç deney grubuna üç ayrı örnek olay yöntemi alt tekniği uygulanarak grupların kendi aralarında karşılaştırılması sonucunda hangi tekniğin öğrenci başarısını artırmada ve derse karşı öğrenci tutumunu etkilemede daha başarılı olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatürde örnek olay yöntemlerinin çalışmamızdaki gibi birbiriyle karşılaştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda çalışmamız, örnek olay alt tekniklerinin kendi aralarında karşılaştırılması ile literatüre katkı sağlanması bakımından ve sosyal bilgiler dersinde kullanılan bir yöntem olarak örnek olay yöntemlerinin alt tekniklerinin başarı ve tutum üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı örnek olay yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarı ve derse karşı tutuma etkisini belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney gruplarının kendi içerisinde akademik başarı testi (ABT) ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği (SBTÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney gruplarının kendi aralarında akademik başarı testi (ABT) ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği (SBTÖ) son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın tasarımı ön test son test kontrol grupsuz desene göre oluşturulmuştur. Kontrol grubu olmayan yarı deneysel tasarımlar araştırmalarda pratiklik, gerçek dünyaya uyarlanabilirlik ve kaynak verimliliği gibi çeşitli faydalar sağlayabilmektedir (Shadish vd., 2002). Bu desende, üzerinde deneysel uygulama gerçekleştirilen grup ya da grupların ön test ve son test sonuçları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel durumu analiz edilir (Büyüköztürk vd., 2024). Çalışma kapsamında üç deney grubu kendi içerisinde ve kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Kontrol grubuna gerek duyulmamasının nedeni örnek olay yönteminin, geleneksel ders yöntemlerine karşı zaten başarısının çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş olmasıdır (Angişhan, 2019; Bars, 2009; Dori vd., 2003; Nuhoğlu, 2010; Pehlivanlar, 2005; Saia, 2020; Şahin, 2020; Vural, 2021).

Çalışma Grupları

Araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilirlik ve pratiklik sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, uygulamayı gerçekleştirmek ve uygulamaya yönelik verileri toplamak için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum İli Narman İlçesi devlet okullarından bir ortaokulda öğrenim gören üç ayrı altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 51 öğrenci [Deney grubu 1 (DG1-6/A Sınıfı), 17; Deney grubu 2 (DG2-6/B Sınıfı),17; Deney grubu 3 (DG3-6/C Sınıfı), 17] deneysel çalışma sürecine katılmıştır. Çalışma gruplarına ait tanımlayıcı veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Gruplarına Ait Tanımlayıcı Veriler

		6/A		6/B		6/C	
		N	f	N	f	N	f
Cinsiyet	Kız	10	58.82	8	47.05	9	52.94
	Erkek	7	41.18	9	52.94	8	47.05
Anne	İlkokul	4	23.52	5	29.41	7	41.18
Eğitim	Ortaokul	7	41.18	6	35.29	3	17.64
Durumu	Lise	4	23.52	3	17.64	5	29.41
	Üniversite	2	11.76	3	17.64	2	11.76
Baba	İlkokul	2	11.76	2	11.76	-	-
Eğitim	Ortaokul	7	41.18	4	23.52	5	29.41
Durumu	Lise	7	41.18	8	47.05	10	58.82
	Üniversite	1	5.88	3	17.64	2	11.76
Gelir	20.000-30.000	7	41.18	5	29.41	8	47.05
Düzeyi	30.000-50.000	6	35.29	7	41.18	5	29.41
	50.000+	4	23.52	5	29.41	4	23.52

Tablo 1'deki verilere göre çalışma gruplarının sosyoekonomik açıdan birbirine denk olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum grupların deneysel uygulama öncesi denkleştirilmesi açısından

önemlidir. Katılım, gönüllük esasına göre sağlanmıştır. Öğrenciler kendi okul ve sınıflarında kendi öğretmenleriyle yüz yüze çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamda Şentürk'ün (2020) geliştirdiği akademik başarı testi (ABT) ile Gömleksiz ve Kan'ın (2013) geliştirdiği sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği (SBTÖ) kullanılmıştır. ABT, 20 sorudan oluşmaktadır. Her bir sorunun puan değeri 5'tir. Testte yer alan 20 sorunun madde güçlük indeksi ortalaması 0.46 (en düşük, 0.60; en yüksek,0.33) olarak, madde ayırt edicilik indeksi ise 0.60 (en yüksek 0.77, en düşük 0.35) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testin KR-20 değeri .84 olarak hesaplanmıştır. SBTÖ ise 5 alt boyut ve toplamda 29 maddeden oluşmuştur. Alt boyutlar; sevme, fayda, ilgi, istek, güven şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha değeri .61, karşıladığı toplam varyans değeri ise 55.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipine uygun olarak "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kısmen katılıyorum=3", "katılmıyorum=2", "hiç katılmıyorum=1" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten en yüksek 145 ve en düşük 29 puan alınabilir. Ölçekteki 29 maddenin 14 tanesi ters maddelerdir. Araştırmacılarla çalışma öncesinde iletişime geçilmiş ve e-posta yoluyla test ve ölçek kullanım izinleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Örnek olay alt teknikleri uygulanmadan önce üç ayrı deney grubuna ABT ve SBTÖ ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 6. sınıf bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanı öğrenme çıktılarına yönelik her bir deney grubuna 6 haftalık süre içinde, belirlenen örnek olay alt tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın akademik başarı ve tutum puanları üzerindeki etkisini daha iyi ortaya koymak açısından uygulama süresi 6 hafta olarak belirlenmiştir. Deney grupları ve uygulanan örnek olay yöntemleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2
Gruplar ve Uygulamaya Dair Örüntü

Sınıf	Grup	Uygulanan Örnek Olay Yöntemi	Öğrenme Alanı
6/A	DG1	Gazete Temelli Örnek Olay Yöntemi	Bilim Teknoloji ve Toplum
6/B	DG2	Görsel Örnek Olay Yöntemi	Bilim Teknoloji ve Toplum
6/C	DG3	Diyalog Temelli Örnek Olay Yöntemi	Bilim Teknoloji ve Toplum

Deneysel uygulama için bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının seçilmesinin nedeni öğrenme çıktılarının örnek olay tasarlamaya ve güncel örnek olay bulma konusunda elverişli bir öğrenme alanı olmasındandır. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ait öğrenme çıktıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları

No	Öğrenme Çıktıları
SB.6.4.1.	Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir
SB.6.4.2.	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
SB.6.4.3.	Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
SB.6.4.4.	Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında 4 öğrenme çıktısına yönelik 6 hafta boyunca örnek olay yöntemi ile konular işlenmiştir. Araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından her bir örnek olay tekniğine uygun ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu planlar bir sosyal bilgiler alan

uzmanı ve tez konusu örnek olay yöntemi üzerine olan sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora mezunu bir öğretmene kontrol ettirilmiştir. Tablo 4'te örnek olay alt tekniklerine yönelik bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı konu başlıkları ve uygulanan örnek olayların detayları verilmiştir.

Tablo 4
Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Konu Başlıkları ve Uygulanan Örnek Olaylar

No	Konu Başlığı	Gazete Temelli Örnek Olay	Görsel Örnek Olay	Diyalog Temelli Örnek Olay
SB. 6.4.1.	Sosyal Bilimler ve Toplum	Arkeolojik kazı-trafik tartışması-hava olayı-tarihsel bir olay içerikli gazete haberleri	Sosyal bilimler konulu çeşitli internet resimleri-afişler ve doğaçlama çizdirilen görseller-karikatürler	Araştırmacı ile öğretmen tarafından hazırlanan metin-haber kanallarında yer alan röportaj kesitleri
SB. 6.4.2.	Hayalimdeki Gelecek	Suudi arabistan'da yapımı süren neom şehri-elektrikli araba pilleri-yapılması tasarlanan teknolojik araçlar konulu gazete haberleri	Gelecekte icat edilebilecek teknolojik araçlar konulu görsel çizme-tasarı boyutunda bulunan teknolojik gelişmelere dair internet görselleri	İnternet kaynaklarından alınan ve araştırmacı tarafından kurgulanan metinler
SB. 6.4.3.	Araştırma Yapıyorum	Yerli ve yabancı bilim insanları-bilimsel gelişmelerin yer aldığı gazete haberleri	Aziz Sancar gibi bilim insanlarımızın görselleri-bilimsel çalışmalara yönelik karikatürler-bilim fuarlarına ait afişler	Bir bilim insanı ve öğrenci arasında bilimsel araştırma konusunda gerçekleşen kurgusal diyalog metni
SB. 6.4.4.	Emek Bir Hazinedir	Kitap yazma süreci-korsan yayın-telif-patent hakkı vb. konulu gazete haberleri	Ders kitabı-film afişi, albüm kapağı gibi hem sınıfa getirilen hem de internet üzerinden seçilen görseller	Bir sanatçı ile kitap yazarı arasında gerçekleşen kurgusal diyalog metni-haber kanallarında yer alan röportaj kesitleri

Tablo 4'te yer alan örnek olay alt teknikleri uygulama sürecinde ilgili sınıflara uygulanmıştır. 6/A sınıfına ders konuları, gazete temelli örnek olay tekniğine göre Tablo 4'te özetlenen içeriklerle gazetelerden yararlanarak aktarılmıştır. Ders öncesi uygulama öğretmeniyle, ilgili haber içerikleri paylaşılmış ders planı birlikte tasarlanmış ve somut materyal olarak ilgili haberlerin yer aldığı gazeteler verilmiştir. 6/B sınıfına görsel örnek olay tekniğine göre dersler işlenmiştir. Bu süreçte yine uygulama öğretmeniyle seçilen görseller kullanılmıştır. Bazı konular için öğrenciler ders sürecinde kendi örnek olay görsellerini hazırlamışlardır. 6/C sınıfına ise diyalog temelli örnek olay tekniğine göre dersler işlenmiştir. Diyaloglar, ders öğretmeniyle hazırlanmış bunun yanında çeşitli gerçek röportaj kesitleri öğrencilere izletilmiştir. Tüm örnek olaylar, dersin giriş-gelişme-sonuç planlamasına göre öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler, çeşitli sorularla yönlendirilerek konu ekseninde kalmaları sağlanmıştır. Her bir örnek olayın, öğrenme çıktılarına göre yorumlanması ve değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama sonunda deney gruplarına ABT ve SBTÖ son test olarak tekrar uygulanmıştır. Böylece örnek olay yöntemlerinin, deney grupları içerisinde ve gruplar arasında başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisinin anlamlılık durumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma öncesinde öğrencilerden ve velilerden onam formları alınarak Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 1 karar sayılı ve 12.03.2025 tarihli etik kurul izni alınmıştır. Çalışma sürecinde etik kurallara bağlı kalınmaya dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

ABT ve SBTÖ sonuçlarının analizinde kullanmak üzere parametrik ya da nonparametrik yöntemlere karar vermek için gerekli ön koşullar kontrol edilmiştir. Deney grupları, kendi içlerinde analiz edilirken bağımlı gruplar t testi veya nonparametrik karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar toplamı testi tercih edileceğinden bağımlı gruplar t testi ön koşullarına bakılmıştır. Bu testin uygulanabilmesi için gerekli ön koşullar şöyledir (Büyüköztürk, 2011):

1. Toplanan veriler eşit aralıklı ya da eşit oranlı ölçek düzeyinde olmalıdır.
2. İlişkili örneklem grubunun puanları normal dağılım göstermelidir.

Deney grupları üç tane olduklarından ve aralarında parametrik testlerden tek yönlü anova ya da nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Testi ile analiz edileceğinden tek yönlü anova testi ön koşullarına bakılmıştır (Can, 2023):

1. Eşit aralıklı ya da eşit oranlı ölçek düzeyinde olan veriler normal dağılım göstermelidir.
2. Gruplara ait varyanslar arasında anlamlı farklılık olmamalıdır.
3. Veriler; ait olduğu veri kaynağından toplanmalı, diğer veri kaynaklarından bağımsız olmalıdır.

Normallik analizi için verilerin her bir grupta dağılımı kontrol edilmiştir. Veri setinin elde edildiği örneklem büyüklüğü 50 ve üzerinde olması halinde Kolmogrov-Smirnov testi, daha az sayıda örneklem büyüklüğünün olması halinde ise Shapiro-Wilks testinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2011). Bu kapsamda normallik testi olarak Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır.

Test ve ölçek sonuçları üzerinde, istatistiksel açıdan anlamlı fark görülen gruplarda bu anlamlılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen (1988) tarafından geliştirilen Cohen's d formülü ve nonparametrik analizde r etki büyüklüğü değeri (Field, 2009) kullanılmıştır. İlişkili örneklem t testinde etki büyüklüğü (Green & Salkind, 2005); ölçümler arasındaki ortalama farkın, fark puanlarının standart sapmasına bölünmesi şeklinde hesaplanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi için ise etki büyüklüğü r değeri (Field, 2009), z değerinin bir gruptaki örneklem sayısının kareköküne bölünmesi ile hesaplanmıştır. Bu değerler, önündeki matematiksel işaretten (+, -) bağımsız olarak değerlendirilir ve her değeri alabilir (Green & Salkind, 2005). Cohen's d etki büyüklüğü 0.2 "küçük düzey"; 0.5 "orta düzey"; 0.8 "büyük düzey"; 1 ve üzeri değerler "çok büyük düzey" (Morgan vd., 2004; Green & Salkind, 2005); r değeri büyüklüğü ise 0.1 "küçük düzey"; 0.3 "orta düzey; 0.5 "büyük düzey" (Field, 2009) etki büyüklüğü olarak tanımlanır. Çalışma kapsamında istatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklükleri de kontrol edilerek raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Örneklem grubu, gruplara yansız atama yoluyla atanmadığından çalışma yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çünkü deney gruplarının yer aldığı okuldaki öğrencileri, istenilen şekilde gruplar arasında sınıf değişikliğiyle yer değiştirmek genelde izin verilen bir durum değildir (Karasar, 2015). Bununla beraber çalışma öncesi grupların denkleştirilmesi oldukça önemlidir (Can, 2023). Deney gruplarının denkleştirilmesi için öncelikle öğrencilerin aynı sosyoekonomik çevreden olmaları dikkate alınmıştır. Bunun için öğrencilere ait demografik değişkenler yukarıda sunulmuştur. Bunun yanında gruplardaki öğrenci sayıları eşitlenmiştir. Sınıflar arası öğrenci değişimine izin verilmediğinden yapılan ön test değerlendirmesi sonucu uç değerlere sahip öğrenciler, uygulama sürecinde tutulsalarda analiz sürecine dahil edilmemişlerdir. Bu şekilde üç deney grubunda da öğrenci sayısı 17 olarak eşitlenmiştir. İki ya da daha çok grubun karşılaştırıldığı durumlarda gruplardaki öğrencilerin sayılarının eşit ya da birbirine yakın olması istenilen bir durumdur (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2016). Araştırmanın verileri ise farklı araştırmacılar tarafından geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ABT ve SBTÖ ile deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında

toplanmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce DG1 (6/A) - DG2 (6/B) - DG3 (6/C) gruplarının birbirine denkleştirilmesi için ABT ve SBTÖ ön test sonuçları analiz edilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek için varsayımlar sınanmıştır. ABT ve SBTÖ ile elde edilen veriler, eşit aralıklı ölçek düzeyindedir. Verilerin dağılımı ise Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. ABT ve SBTÖ'ye yönelik normallik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
ABT ve SBTÖ Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Test ve Ölçek	Gruplar	İstatistik	df	p
ABT	DG1	.946	17	.400
	DG2	.925	17	.183
	DG3	.939	17	.302
SBTÖ	DG1	.954	17	.527
	DG2	.898	17	.062
	DG3	.926	17	.186

Shapiro-Wilk analizi ABT sonuçları Tablo 5'e göre DG1 (p=.40>.05), DG2 (p=.18>.05) ve DG3 (p=.30>.05); SBTÖ sonuçları DG1 (p=.53>.05), DG2 (p=.06>.05) ve DG3 (p=.19>.05) olduğundan grupların kendi içlerinde normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Dolayısıyla grupların başarı ve tutum düzeyi açısından denkleştirilmesi amacıyla ABT ve SBTÖ ön test sonuçları, bağımsız gruplar için tek yönlü anova testiyle analiz edilmiştir. Tek yönlü anova analizi için diğer bir ön şart olan varyansların homojenliği (Can, 2023) bu analiz içerisinde kontrol edilmiş ve varyanslar arasında fark olmadığı Levene testi (ABT=.46>.05 ve SBTÖ=.38>.05) ile görülmüştür. Tek yönlü anova testine ait ön test sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Ön Test Tek Yönlü Anova Sonuçları (DG1-DG2-DG3)

Test ve Ölçek		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
ABT	Gruplar Arası	36,275	2	18,137	,044	,957
	Gruplar İçi	19682,353	48	410,049		
	Toplam	19718,627	50			
SBTÖ	Gruplar Arası	166,627	2	83,314	,281	,756
	Gruplar İçi	14223,529	48	296,324		
	Toplam	14390,157	50			

Grupların aritmetik ortalamaları (ABT $\overline{X}_{DG1}$=47,35, $\overline{X}_{DG2}$=46,47 ve $\overline{X}_{DG3}$=48,53; SBTÖ $\overline{X}_{DG1}$=111.59, $\overline{X}_{DG2}$=107.18 ve $\overline{X}_{DG3}$=109.05) ve Tablo 6'daki bağımsız gruplar için tek yönlü anova testi anlamlılık sonucuna göre (ABT için $F_{(2-48)}$= .04 ve p=.96>.05; SBTÖ için $F_{(2-48)}$= .28 ve p=.76>.05) gruplar arasında başarı ve derse karşı tutum açısından istatistiksel olarak kayda değer bir fark bulunmadığı ve grupların denk olduğu söylenebilir. Bu denklik deneysel uygulama etkisini son testte görebilmemiz açısından önemlidir.

Ayrıca ön test, üç deney grubuna da uygulanmış ve böylece öğrencilerde deneysel uygulama sürecine yönelik farklı bir etkilenme ya da beklentiye girme etkisi eşitlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin deneme tepkilerini denkleştirebilmek için deneysel uygulama, tüm gruplarda derslerine giren öğretmenleriyle yürütülmüştür. Bu süreçte sınıf oturma düzenlerine müdahale edilmemiş, öğrencilerin her zamankinden farklı reaksiyon göstermeleri ve beklentiye girmeleri önlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında iki alt amaç ele alınmış ve bu alt amaçlara yönelik bulgular ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı "Deney gruplarının kendi içerisinde akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt amaçta örnek olay yöntemlerinin kullanımının, üç deney grubu içerisinde öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. ABT ve SBTÖ'den elde edilen veriler eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğundan birinci varsayım karşılanmıştır. İkinci varsayımda ise verilerin normalliği test edilmiştir. Deney gruplarında bulunan her bir öğrencinin ön test ve son test puanı Excel tablosuna karşılıklı girilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarının puan farkları alınarak öğrencilere ait yeni puan dizisi oluşturulmuş ve normallik testi bu yeni puan dizisi üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
ABT ve SBTÖ Fark Puan Dizilerine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Test ve Ölçek	Gruplar	İstatistik	df	P
ABT	DG1	.913	17	.113
	DG2	.888	17	.044*
	DG3	.921	17	.156
SBTÖ	DG1	.923	17	.167
	DG2	.926	17	.186
	DG3	.978	17	.937

Tablo 7'ye bakıldığında DG2 ABT fark puan dizisi hariç diğer grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla bağımlı gruplar t testi ile grupların kendi içerisindeki test ve ölçek sonuçları analiz edilmiştir. Ancak DG2 ABT fark puan dizisi, kendi içerisinde (p= 04<05) normal dağılım sergilemediğinden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analize devam edilmiştir. DG1 için bağımlı gruplar t testinden elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
ABT ve SBTÖ Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları (DG1)

Test ve	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
ABT	Ön test	17	47.35	21.87				
	Son test	17	70.00	14.57	16	-9.179	<.001*	-2.226
	Ön test-son test	17	-22.65	10.17				
SBTÖ	Ön test	17	111.59	21.80				
	Son test	17	129.82	18.51	16	-17.689	<.001*	-4.290
	Ön test-son test	17	-18.23	4.25				

Tablo 8 incelendiğinde akademik başarı için bağımlı gruplar t testi anlamlılık sonucu ($t_{(16)}$= -9.179 ve p=.00<.05) DG1 ön test ile son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında ($\bar{X}_{ön\ test}$=47.35; $\bar{X}_{son\ test}$ =70:00) bu farklılaşma son test lehine olmuştur. Dolayısıyla DG1'e uygulanan gazete temelli örnek olay yönteminin, öğrencilerin akademik

başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (22.65/10.17=2.23) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda gazete temelli örnek olay yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında "çok büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tutum puanı açısından ise bağımlı gruplar t testi anlamlılık sonucuna ($\bar{X}_{ön\ test}$ =111.59; $\bar{X}_{son\ test}$=129.82 ve $t_{(16)}$= -17.689 ve p=.00<.05) göre bu anlamlılık son test lehine olmuştur. Bu sonuca göre DG1'e uygulanan gazete temelli örnek olay yönteminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (18.23/4.25=4.29) olarak hesaplanmıştır. Gazete temelli örnek olay yönteminin sosyal bilgiler dersine karşı tutum düzeyi üzerinde "çok büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Birinci alt amacın DG2'de sınanması için hem parametrik hem de nonparametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ABT fark puan dizisi üzerinde nonparametrik analiz yöntemi uygulanırken tutum puanı fark dizisi için parametrik analiz tercih edilmiştir. DG2 ABT verileri için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
ABT Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (DG2)

Test	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
ABT	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.663	<.001*	.88
	Pozitif sıralar	17	9.00	153.00			
	Fark olmayan	0					

Tablo 9 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi anlamlılık sonucuna (z= -3.663 ve p=.00<05) göre DG2 ön test ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Pozitif sıraların negatif sıralardan (17>0) büyük olması, bu gruptaki tüm öğrencilerin son test puanlarının artırdığını dolayısıyla anlamlı farklılığın istatistiksel olarak son test lehine olduğu görülmüştür. Bu durum DG2'ye uygulanan görsel örnek olay yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Bu sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (3.663/√17=.88) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre görsel örnek olay yönteminin, akademik başarı üzerinde "büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu söylenebilir.

DG2 üzerinde SBTÖ ön test son test sonuçları arasında bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
SBTÖ Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları (DG2)

Ölçek	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
SBTÖ	Ön test	17	107.18	15.35	16	-19.716	<.001*	-4.782
	Son test	17	128.76	11.41				
	Ön test-son test	17	-21.59	4.52				

Tablo 10 incelendiğinde bağımlı gruplar t testi anlamlılık sonucuna ($t_{(16)}$= -19.716 ve p=.00<.05) göre DG2 ön test ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu anlamlılık ($\bar{X}_{ön\ test}$=107.18; $\bar{X}_{son\ test}$=128.76) son test lehine olmuştur. Bu sonuç görsel örnek olay yönteminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutum puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (21.59/4.52=4.78) olarak hesaplanmıştır. Buna göre görsel örnek olay yönteminin, sosyal bilgiler dersine karşı tutum düzeyi üzerinde "çok büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu söylenebilir.

Birinci alt aamaca yönelik DG3 için bağımlı gruplar t testi bulguları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
ABT ve SBTÖ Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları (DG3)

Test ve Ölçek	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
ABT	Ön test	17	48.53	17.48				
	Son test	17	63.82	22.54	16	-7.698	<.001*	-1.867
	Ön test-son test	17	-15.29	8.19				
SBTÖ	Ön test	17	109.06	13.35				
	Son test	17	119.82	14.36	16	-12.338	<.001*	-2.992
	Ön test-son test	17	-10.77	3.60				

Tablo 11 incelendiğinde akademik başarı için bağımlı gruplar t testi anlamlılık sonucuna göre, ($t_{(16)}$= -7.698 ve p=.00<.05) DG3 ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar (ABT $\bar{X}_{son\ test}$=63.82; $\bar{X}_{ön\ test}$=48.53) dikkate alındığında bu farklılaşma son test lehinedir. DG3'e uygulanan diyalog temelli örnek olay yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (15.29/8.19=1.87) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre diyalog temelli örnek olay yönteminin, akademik başarı üzerinde "çok büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tutum puanının incelenmesinde ise yine Tablo 11'e göre bağımlı gruplar t testi anlamlılık sonucu, ($t_{(16)}$= -12.338 ve p=.00<.05) şeklindedir. DG3 için bağımlı gruplar t testi sonucunda istatistiksel açıdan kayda değer bir değişim söz konusudur. Aritmetik ortalamalara (SBTÖ $\bar{X}_{son\ test}$ =119.82; $\bar{X}_{ön\ test}$ =109.06) göre bu farklılaşmanın son test lehine olduğu ortaya çıkmıştır. DG3'e uygulanan diyalog temelli örnek olay yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü (10.77/3.60=2.99) olarak hesaplanmıştır. Buna göre diyalog temelli örnek olay yönteminin, sosyal bilgiler dersine karşı tutum düzeyi üzerinde "çok büyük" düzeyde bir etki oranına sahip olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacç "Deney gruplarının kendi aralarında akademik başarı testi ve tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Bu amaç için ABT ile SBTÖ son test sonuçlarına yönelik normallik adımları aşağıda sıralanmıştır. ABT ve SBTÖ ile elde edilen veriler eşit aralıklı ölçek düzeyindedir. Verilerin dağılımı ise Shapiro-Wilk testiyle kontrol edilmiş, ABT ve SBTÖ'ye yönelik normallik sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
ABT ve SBTÖ Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Test ve Ölçek	Gruplar	İstatistik	df	p
ABT	DG1	.938	17	.300
	DG2	.960	17	.633
	DG3	.968	17	.779
Tutum Ölçeği	DG1	.930	17	.218

Test ve Ölçek	Gruplar	İstatistik	df	p
	DG2	.925	17	.181
	DG3	.958	17	.601

Shapiro-Wilk analizi ABT sonuçları Tablo 12'ye göre DG1 (p=.30>.05), DG2 (p=.63>.05) ve DG3 (p=.78>.05); SBTÖ sonuçları DG1 (p=.22>.05), DG2 (p=.18>.05) ve DG3 (p=.60>.05) olduğundan grupların kendi içlerinde normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Dolayısıyla grupların son test verileri, kendi aralarında bağımsız gruplar için tek yönlü anova ile analiz edilmiştir. Bu analiz için diğer bir ön şart olan varyansların homojenliği (Can, 2023), ilgili analiz içerisinde kontrol edilmiş ve varyanslar arasında fark olmadığı Levene testi (ABT=.13>.05 ve SBTÖ=.57>.05) ile görülmüştür. Tek yönlü anova testine ait son test sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13
Son Test Tek Yönlü Anova Sonuçları (DG1-DG2-DG3)

Test ve Ölçek		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
ABT	Gruplar	395.098	2	197,549	.564	,573
	Gruplar İçi	16820,588	48	350,429		
	Toplam	17215,686	50			
SBTÖ	Gruplar	1026,039	2	513,020	2.267	,115
	Gruplar İçi	10864,000	48	226,333		
	Toplam	11890,039	50			

Tablo 13 incelendiğinde bağımsız gruplar için tek yönlü anova testi anlamlılık sonucuna göre (son test ABT $\overline{X}_{DG1}$=70.00, $\overline{X}_{DG2}$=64.41 ve $\overline{X}_{DG3}$=63.82; SBTÖ $\overline{X}_{DG1}$=129.82, $\overline{X}_{DG2}$=128.76 ve $\overline{X}_{DG3}$=119.82; son test ABT $F_{(2-48)}$= .56 ve p=.57>.05; son test SBTÖ $F_{(2-48)}$= 2.27 ve p=.12>.05) deney grupları arasında akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine karşı tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerinde örnek olay alt tekniklerinin benzer bir etkiye sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Örnek olay yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmaya, üç ayrı deney grubunu oluşturan toplam 51 öğrenci katılmıştır. Araştırma, yarı deneysel nitelikte ve ön test son test kontrol grupsuz desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları sayısal olarak eşitlenmiştir. Ayrıca her üç deney grubuna ABT ve SBTÖ, ön test olarak uygulanmış ve grupların başarı ve derse karşı tutum açısından da denk oldukları sonucuna varılmıştır. Deney gruplarına 6 hafta süreyle örnek olay yöntemleri uygulanarak bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanı konuları işlenmiştir. Ünite sonunda ise tüm gruplara ABT ve SBTÖ, son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında iki alt amaca yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacında deney grupları ABT ve SBTÖ ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucu, her üç deney grubuna ait bulgular kendi içerisinde son test lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla hem akademik başarının hem de derse yönelik tutum düzeyinin artmasında her üç örnek olay alt tekniğinin başarılı bir yöntem olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca etki büyüklüğü değerlerine göre de uygulanan örnek olay alt teknikleri başarı ve tutum düzeyleri üzerinde "büyük/çok büyük" oranda etkiye sahiptir denilebilir. Bu açıdan örnek olay yönteminin alt tekniklerden çalışmaya dahil edilen gazete temelli, görsel ve diyalog temelli örnek olay yöntemlerinin her biri sosyal bilgiler dersinde hem öğrenci

başarısının artmasında hem de derse yönelik tutum düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip yöntemlerdir. Araştırmanın ikinci alt amacı için verilen sonuçlara bakıldığında üç örnek olay yöntemi, kendi aralarında öğrenci başarısının artmasında ve derse karşı tutum üzerinde istatistiksel olarak benzer düzeyde etkiye sahip oldukları görülmüştür. Hem ABT hem de SBTÖ son test ortalamalarına bakıldığında, gazete temelli örnek olay yöntemi diğer iki örnek olay yöntemine göre başarı ve derse karşı tutum üzerinde daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Gazete temelli örnek olay yönteminin ortalamasının diğer iki alt tekniğe göre daha yüksek olmasının sebebi olarak haber içeriklerinin öğrencilerin ilgilerini daha fazla çekmesi ve gazete haberlerinin birebir gerçek hayattan olması durumları gösterilebilir.

Çalışmamızın bu sonuçları, örnek olay yönteminin başarı ve tutum üzerine etkisini başarı, başarı-tutum ve tutum açısından incelemiş olan Akgün (2013), Aydemir (2010), Çirak (2021); Demir (2017), Gallucci (2007), İbrahimoğlu ve Öztürk (2013), Karaca (2023), Norwani vd. (2014), Razzouk ve Johnson (2013), Saia, (2020), Şahin (2020), Şimşek (2005), Tay-Akyürek (2019), Topal (2004), Tunç (2024), Ünal (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Örnek olay yönteminin, karşılaştırılan yöntemlere göre başarıyı daha fazla artırdığı ancak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamadığı çalışmalarda mevcuttur: Carter (1995), Collins (2017), Cömert (2023), Murray-Nseula (2011), Temiz (2010). Derse yönelik tutum üzerinde yine örnek olay yönteminin anlamlı etkisinin bulunamadığı çalışmalarda mevcuttur: İbrahimağaoğlu-Balcı (2019), Temiz (2010). Bu çalışma sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Ancak bu çalışmalarda örnek olay yöntemi, genel olarak başka yöntemlerle karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak gazete temelli, diyalog temelli ve görsel örnek olay yöntemlerinin, öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde etkili oldukları ancak birbirleriyle karşılaştırıldıklarında kendi aralarında anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları görülmüştür.

Çalışma kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Ders planı hazırlarken uzman görüşü almak öğrenme çıktılarının kazanımında önemlidir.
2. Örnek olayların öğrencilerin ilgisini çekmesi önemlidir.
3. Örnek olay yönteminin kullanılacağı öğrenme alanlarının seçimi yine önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Adalı, B. (2005). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde "virüsler-bakteriler- mantarlar ve protisler" konularının öğretiminde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 187909) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akgün, İ., H. (2013). *Sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 349360) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altun, A. & Emir, S. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişi, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 79-100.

Angişhan, Ç. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 629034) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 264106) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, M., Z. (2011). *Okulda ahlâk eğitimi ve ahlâk öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi* (4. baskı). Nobel.

Aykaç, N. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumuna, erişi düzeyine ve kalıcılığa etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24- 37.

Bars, A. (2009). *9. sınıf biyoloji dersinde "difüzyon-osmoz-osmotik kuvvetler" konularının öğretiminde örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi* (Tez No. 235924) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem.

Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. baskı). Pegem Akademi.

Carter, L. D. (1995). *Effectiveness of case-based method versus traditional lecture in the retention of athletic training knowledge* (Publication No. 9535942) [Doctoral dissertation, Oregon State University-Oregon]. Oregon State University ProQuest Dissertations & Theses

Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.utstat.toronto.edu/brunner/oldclass/378f16/readings/ CohenPower. pdf

Collins, C. J. (2017). *The use of case study style questions as a means of improving academic achievement and attitude* (Publication No. 13649) [Master's thesis, Montana State University-Montana]. https://scholarworks.montana.edu/handle/1/13649

Coorey, R., & Firth, A. (2013). Integrated contextual learning and food science students' perception of work readiness. *Journal of Food Science Education, 12*(2), 20-27. https://doi.org/10.1111 /1541-4329.12003

Coşkun, S. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yönteminin kullanımının öğrencilerin empati becerilerinin ve derse yönelik tutumlarının gelişimine etkisi* (Tez No. 815771) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cömert, Y. (2023). *Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının genetik dersi öğrenme süreçlerine, akademik başarılarına ve ders deneyimi algılarına etkisi* (Tez No.782602) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çam, A. (2009). *Effectiveness of case-based learning instruction on students' understanding of solubility equilibrium concepts* (Publication No. 255234) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University-Ankara]. Council of Higher Education National Thesis Center

Çirak, Z. (2021). *Örnek olay yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik tutumları üzerine etkisi* (Tez No.690888) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demir, C. (2017). Investıgatıon of the effect of student achıevement on the case study method ın scıence and technology course states of matter and heat subject. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS), 8*(28), LXXX-LXXXVI.

Demirel, Ö. (2024*). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (32. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Dori, Y. J., Tal, T., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies— can we improve higher order thinking skills of nonscience majors? *Science Education, 87*(6), 767-793. http://dx.doi.org/10.1002/sce.10081

Farahani, L. A. & Heidari, T. (2013). Effects of the case-based instruction method on the experience of learning. *Journal of Biological Education, 48*(1), 40-45. https://doi.org/10.1080/00219266.2013.788539

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (3nd ed.). Sage publications.

Gallucci, K., K. (2007). *The case method of ınstruction, conceptual change, and student attitude*. [Doctoral dissertation, NC State University- North Carolina). http://www.lib.ncsu.edu/resolver/ 1840.16/4724

Gökalp, M. (2024). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 139-148.

Gözütok, D. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (10. baskı). PegemA.

Herreid, C. F. (2007). *Start with a story: the case study method of teaching college science*. National Science Teachers Association.

İbrahimağaoğlu-Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 546604) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İbrahimoğlu, Z., & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (2), 523-548.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi.* PegemA.

Karaca, B. (2023). *Eğitsel film destekli örnek olay yönteminin güneş sistemi ve ötesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve fen konularına yönelik ilgi düzeylerine etkisi* (Tez No. 785740) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Nobel.

Kim, H., & Hannafin, M.J. (2008). Situated case-based knowledge: an emerging framework for prospective teacher learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24*(7), 1837- 1845. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.025

Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli örnek olay yönteminin etkililiği: Ortaokul Türkçe dersine dönük deneysel bir çalışma. *Asya Öğretim Dergisi, 8* (1), 32 46.

Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching & Teacher Education, 11*(1), 63-79. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00013-V

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018*). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.

Murray-Nseula, M. (2011). Incorporating case studies into an undergraduate genetics course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(3), 75-85.

Mutlu, M. (2025). *Örnek olay öğretim yönteminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin küresel iklim değişikliği bilgilerine ve iklim okuryazarlıklarına etkisi* (Tez No.930374) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Norwani, N. M., Yusof, R., & Ismail, K. (2014). The effectiveness of case study method towards competency development of students in ıntroductory accounting subject. *International Journal for Innovation Education and Research, 2*(1), 93-104. https://doi.org/10.31686/ijier.vol2.iss1.140

Nuhoğlu, S. (2010). *Coğrafya öğretiminde örnek olay incelemesi yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 278004) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ol, C., G. (2021). Yaşamın sınıfa yansıması olarak örnek olay yöntemi: "çözülecek binlerce sorun var". Y. Kabapınar (Ed.), *Kuramdan uygulamaya örnek olay* içinde (1. baskı, ss. 3-24). Pegem Akademi.

Pehlivanlar, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf canlının iç yapısına yolculuk ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi* (Tez No.159190) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Razzouk, R, & Johnson, T., E. (2013). Case studies' effect on undergraduates' achievement, attitudes, and team shared mental models in educational psychology. *Educational Technology Research and Development. 61*(5), 751-766. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-013-9307-4

Saia, H. (2020). The effect of the case study strategy in teaching social studies on developing the tendency towards material love and achievement among students with slow learning in middle school. *Journal of Education Sohag UNV, 74*(74), 549-586. https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.90116

Saral, S. (2008). *The effect of case-based learning on tenth grade students' understanding of human reproductive system and their perceived motivation* (Publication No. 177332) [Master's thesis, Middle East Technical University -Ankara]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Scura, C. M. (2024). Lafayette's Legacy in Secondary Social Studies Education: A Case Study in Inquiry-Based Learning (Publication No. 31488984) [Master of arts, Baylor University-Waco]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations theses/lafayettes-legacy-secondary-social-studies/docview/3152011145/se-2

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Sipahi, S. (2025). *Örnek olay inceleme temelli sosyal bilgiler dersinde karar verme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 918290) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Suwono, H., Pratiwi, H. E., Susanto, H., & Susilo, H. (2017). 'Enhancement of students' biological literacy and critical thinking of biology through socio-biological case-based learning'. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 6*(2), 213-220. https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.9622

Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (2016). *Biyoistatistik* (17. baskı). Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Şahin, G. (2020). *Örnek olaya dayalı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilimi dersine yönelik akademik başarıları ve çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarına etkisi* (Tez No. 629034) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* (Tez No. 623840) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi* (Tez No. 187960) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Taneri, A. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde senaryo tabanlı örnek olay yönteminin üretim ve tüketim bilincinin kazandırılmasına etkisi* (Tez No. 461451) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tay-Akyürek, B. (2019). *Bant karikatürleriyle desenlenmiş örnek olay yönteminin sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Tez No. 604350) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Temiz, B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "vücudumuzda Sistemler" ünitesindeki akademik başarı ve fene karşı tutumlarına örnek olay destekli 5E öğretim modelinin etkisi* (Tez No.278173) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Topal, F. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olayın erişiye ve derse karşı tutuma etkisi* (Tez No. 144033) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Topçubaşı, T. & Kabapınar, Y. (2022). Hayat bilgisi dersinde kullanılan gazete haberleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemi öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırır mı? Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 1171-1195.

Tunç, M. (2024). *Örnek olay yönteminin öğrencilerin yaşam temelli sorular üzerindeki akademik başarısına etkisi* (Tez No. 900226) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, Ş. (2016). *Biyoloji dersi çevre konularının öğretiminde yaşam temelli yaklaşıma dair örnek olay inceleme ve araştırma sorgulama temelli bilim öğrenme öğretim yöntemlerinin etkisi* (Tez No. 429422) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ütkür, N. (2016). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersinde uygulanmasına yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 473094) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Vural, A. (2021). *Zekâ oyunlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve fen bilimleri dersi başarılarına yönelik öğrenci görüşleri* (Tez No. 702791) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yaylak, E. (2019). Etkinlikler. S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş: kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (3. Baskı, ss. 267-286). Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Social studies education aims to develop students' skills in analyzing social events, critical thinking, and active citizenship (Coorey & Firth, 2013). One of the methods that can be used in the process of achieving these goals is the case study method. This method enables students to establish a connection with real life (Coorey & Firth, 2013). The case study method allows real-life events to be brought into the classroom environment and discussed by students (Demirel, 2024; Gözütok, 2023).

This study, comparative experimental research was conducted on the newspaper-based, dialogue-based, and visual case study methods proposed by Kabapınar (2014). The newspaper-based case study method brings current news into the classroom, allowing students to discuss real-world problems. The dialogue-based case study method is a technique in which a problem introduced into the classroom is scripted and enacted between at least two students. The visual case study method involves presenting a problem in the classroom through images or cartoons.

Within the scope of the study, three different case study methods were applied to three experimental groups. As a result of the comparison of the groups among themselves, it was aimed to reveal which case study method was more successful in increasing student achievement and affecting student attitude towards the course. In this context, the important aspect of the study is to contribute to the literature by comparing the case study sub-techniques among themselves.

Within the scope of the research, the main research problem is “How are the effects of case study methods on achievement and attitude towards the course in the 6th grade social studies course?”. Within the scope of this general problem, the following sub-problems were identified:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the academic achievement test (AAT) and social studies course attitude scale (SSAS) within the experimental groups?

2. Is there a significant difference between the post-test scores of the academic achievement test (AAT) and social studies course attitude scale (SSAS) among the experimental groups?

Method: This study utilized a quantitative research methodology, employing a quasi-experimental design with pre-test and post-test measurements but without a control group. In the study, three experimental groups were compared both within themselves and among each other. The study group consisted of sixth-grade students from the same middle school. The research aimed to assess students' academic achievement and their attitudes toward the social studies course. In this context, the Academic Achievement Test (AAT) developed by Şentürk (2020) and the Social Studies Attitude Scale (SSAS) developed by Gömleksiz and Kan (2013) were utilized. The study was conducted within the "Science, Technology, and Society" learning domain of the sixth-grade curriculum. Each experimental group was exposed to a predetermined case study method over a four-week period. Parametric or nonparametric analysis methods were employed for data analysis. The experimental groups were equated, and the groups have similar socioeconomic characteristics. Additionally, the number of students in each group was equalized, and pre-test results were evaluated. Before the experimental intervention, a pre-test was administered to all groups. The results of the one-way ANOVA test indicated that the groups

were equivalent in terms of academic achievement and attitudes toward the course. Subsequently, the experimental procedure was implemented.

Results: In the first sub-problem, the academic achievement and attitude scores for EG1 (AAT-SSAS), EG2 (SSAS), and EG3 (AAT-SSAS) significantly differed according to the results of the paired-samples t-test. For EG2 (AAT), academic achievement showed a significant difference according to the results of the Wilcoxon signed-rank test. All of these differences were in favour of the post-test. The effect sizes for all significant differences were calculated.

In the second sub-problem, the results of the one-way ANOVA test for independent samples indicated that there was no statistically significant difference among the groups in terms of academic achievement and attitudes toward the social studies course.

Discussion: As a result of the research, it was concluded that case study methods are an effective method to increase students' academic achievement and attitudes towards the course. These results of the study are similar to the results of studies conducted by Topal, (2004); Şimşek, (2005); Gallucci, (2007); Aydemir, (2010); Akgün, (2013); İbrahimoğlu and Öztürk, (2013); Razzouk and Johnson, (2013); Demir, (2017); Tay-Akyürek, (2019); Saia, (2020).

As a result, it was seen that newspaper-based, dialogue-based and visual case study methods were effective on students' academic achievement and attitudes towards social studies course, but they did not have a significant difference among themselves when compared with each other.

Pedagogical Implications: The following suggestions were made within the scope of the study:

1. Choosing current and experienced events for the case study method can attract students' attention more.

2. The course process related to the case study method should be planned well.

3. Students' academic and prior knowledge level should be taken into consideration in the selection of all kinds of case studies.

Keywords: Social studies, case study method, newspaper-based case study, visual case study, dialog-based case study

Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2025, Sayfa 77-94

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ZORBALIK DÖNGÜSÜ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI NİTEL BİR İNCELEME

Enes KAPLAY*

Halil KAMIŞLI**

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına maruz kalan çocukların zamanla zorba davranışlar sergileme eğilimlerini ve bu sürecin ardındaki nedenleri derinlemesine incelemektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı kullanılmış ve 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme formunda 14 açıkuçlu soru yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, zorbalık davranışı gösteren çocukların genellikle baskıcı aile yapısına sahip olduğu, düşük özgüven, dikkat çekme isteği, liderlik arzusu gibi özellikler sergilediği belirlenmiştir. Mağdur çocukların ise içe kapanık, özsaygısı düşük ve duygusal olarak kırılgan olduğu görülmüştür. Ayrıca, bazı çocukların zamanla mağduriyetten zorbalığa geçiş yaptığı, bunun da güç kazanma çabası ya da savunma mekanizması olarak geliştiği tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarının sıklıkla oyun alanlarında, bahçelerde ve sınıf dışı ortamlarda gerçekleştiği belirlenmiş; özellikle yılın ilerleyen dönemlerinde bu tür davranışların arttığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, zorbalıkla mücadelede ailelerle iş birliği yapılması, duygusal gelişimi destekleyici drama, hikâye anlatımı ve paylaşma odaklı oyunların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, erken yaşta müdahale, çocukların hem zorbalık yapmasını hem de mağduriyet yaşamasını önlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda, okul öncesi dönemde yapılan bu tür çalışmaların çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek daha sağlıklı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, çocukların davranışlarını gözlemleyerek bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler belirlemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul temelli önleyici programların geliştirilmesi ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmeye yönelik bütüncül eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, Okul öncesi dönem, Mağdur çocuk, Zorba çocuk, Duygusal gelişim,

The Cycle of Bullying in Preschool Education Settings: A Qualitative Inquiry Based on Teachers' Perspectives

Abstract

This study explores in depth the tendency of children who are exposed to peer bullying in preschool educational settings to later exhibit bullying behaviors themselves, as well as the underlying reasons for this transformation. A qualitative case study approach was employed, and semi-structured interviews were conducted with 10 preschool teachers. The interview form included 14 open-ended questions. According to the findings, children who display bullying behaviors often come from authoritarian family backgrounds and exhibit traits such as low self-esteem, a desire for attention, and a drive for leadership. On the other hand, children who are victims of bullying were found to be introverted, to have low self-worth, and to be emotionally fragile. It was also observed that some children transition from being victims to becoming bullies over time, which is often a coping mechanism or an effort to gain power. Bullying incidents were most frequently observed in

* Hakkari Üniversites Eğitim Bilimleri (EPÖ) Yüksek Lisans Öğrencisi e-posta: eneskaplay@gmail.com
ORCİD: 0009-0007-3046-645X

** Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta: halilkamisli@hakkari.edu.tr
ORCİD: 0000-0001-6715-431X

Cite as/ Atıf: Kaplay, E.& Kamışlı, H. (2025). Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Zorbalık Döngüsü: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir İnceleme. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER*), 4(1), 77-94.

playgrounds, gardens, and other non-classroom settings, and teachers reported an increase in such behaviors as the academic year progressed. Teachers emphasized the importance of collaborating with families and employing drama activities, storytelling, and sharing-focused games to support emotional development and combat bullying. In conclusion, early intervention plays a crucial role in preventing both the perpetration of and exposure to bullying. Such studies in the preschool period are thought to contribute to the cultivation of healthier individuals by supporting children's social and emotional development. Furthermore, the study concluded that teachers should observe children's behaviors carefully and develop strategies tailored to individual needs. In this context, it is recommended to increase in-service training for teachers, develop school-based preventive programs, and adopt holistic educational approaches aimed at strengthening children's social-emotional skills.

Keywords: Peer bullying, Preschool period, Victim child, Bully child, Emotional development.

GİRİŞ

Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak güçlü bireyin (zorba), güçsüz birey (mağdur) üzerinde hâkimiyet kurmasıyla ortaya çıkan ve saldırganlığın bir türü olarak kabul edilen bir olgudur. Zorbalık genellikle toplum tarafından dışlanan, hor görülen veya fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve dilsel gelişim alanlarında çeşitli zorluklar yaşayan bireylere yönelik olumsuz davranışları içeren sistematik bir süreçtir (Besnili, 2019). Dünya genelinde ve ülkemizde yaygın olarak gözlemlenen bu sorun, herhangi bir belirli nedene bağlı olmaksızın ortaya çıkabilmekte ve özellikle okul öncesi dönemde yaşanan zorbalık vakaları, bireyin tüm yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gülay Ogelman ve Çiftci Topaloğlu, 2014; Ergün, 2015).

Zorbalık; fiziksel, duygusal, sözel, cinsel ve yüz yüze olmayan (siber zorbalık vb.) türler olmak üzere farklı biçimlerde kendini gösterebilmektedir (Rigby, 2007). Bu olgunun ortaya çıkmasında çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Aile yapısı, cinsiyet farklılığı ya da cinsiyet kimliğiyle ilgili karmaşa, sosyoekonomik düzey ve genetik faktörler zorbalığa zemin hazırlayan unsurlar arasında yer almaktadır (Karadaş, 2021). Akran zorbalığı ise belirli bir ortamda (okul, iş, mahalle vb.) bireylerin kendilerinden daha güçsüz gördükleri bireylere karşı sistematik olarak dışlayıcı, küçük düşürücü veya rahatsız edici eylemler gerçekleştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2012). Okul öncesi dönemde, çocukların popülerlik kazanma, güç elde etme ya da sosyal konumlarını yükseltme amacıyla kendilerince daha zayıf, güçsüz veya dışlanmış akranlarına bireysel ya da grup halinde zorbalık uyguladıkları görülmektedir (Karadaş, 2021).

Okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalan çocuklar genellikle savunmasız ve çaresizdir. Mağdur konumundaki çocukların büyük bir kısmı ötekileştirilen, ailevi problemleri olan, toplumda kabul görmeyen cinsiyet kimliklerine sahip, fiziksel engeli bulunan veya düşük özgüven sergileyen bireylerden oluşmaktadır (Ayan, 2007). Zorbalık eylemlerine maruz kalan çocuklar, zamanla zorba çocukların davranışlarını içselleştirerek benzer eylemleri sergileyebilmektedir (Perren & Alsaker, 2006). Bu çocuklar, mağdur konumundayken içine kapanık ve çekingen bir tutum sergilerken, otorite konumundaki zorba bireylerin olmadığı ortamlarda kendileri daha zayıf gördükleri akranlarına zorbalık yapabilmektedirler (Bulgurcu, 2011; Ergün, 2015). Hem zorba hem de mağdur konumunda bulunan çocukların sosyal çevreye aidiyet duygusunun düşük olduğu ve arkadaş edinmede zorluk yaşadığı belirtilmektedir (Balcı & Kishalı, 2024). Ayrıca, bu çocukların akademik başarılarının düşük olduğu, bunun temel nedenleri arasında ise yoğun stres, korku, utanç ve düşük motivasyon gibi faktörlerin yer aldığı ifade edilmektedir (Beran & Li, 2005; Swearer vd., 2009).

Özetle, zorbalık eylemleri bireyin gelişim sürecinde önemli olumsuz sonuçlara yol açan ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Özellikle okul öncesi döneminde akran zorbalığına maruz kalan

çocukların, ilerleyen süreçte zorbalık yapan bireylere dönüşme eğilimi göstermesi ve bu sürecin olası nedenleri, alana yönelik bilimsel araştırmaların önemini artırmaktadır (Seven ve Çabuk, 2021). Bu bağlamda, mevcut çalışma okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalan çocukların, kendi akranlarını zorbalama nedenlerini ve bu problem davranışın olası çözüm yollarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir: "Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi döneminde akran zorbalığına maruz kalmış çocukların akranlarını zorbalama nedenleri ve çözüm yolları nelerdir?" Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim ortamlarında zorba çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Zorba çocukların zorbalık eylemlerini gerçekleştirme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim ortamlarında mağdur çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Mağdur çocukların zorbalığa maruz kalmasında etkili olan faktörlere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi eğitim ortamlarında hem zorba hem mağdur çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Hem zorba hem mağdur çocukların zorbalık eylemlerini gerçekleştirme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığının gerçekleşme zamanı ve mekânı açısından değişiklik gösterip göstermediği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
8. Okul öncesi eğitim ortamında zorba ve mağdur konumundaki çocukların gelecekteki yaşantılarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Okul öncesi eğitim ortamında meydana gelen zorba davranışların azaltılması üzerine öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizi süreçleri ele alınmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalmış çocukların, kendi akranlarını zorbalamalarının nedenlerini ve bu sürecin azaltılmasına yönelik müdahale çalışmalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olay, olgu ya da süreci kendi doğal ortamı içinde, derinlemesine ve çok yönlü olarak incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu desen, araştırılan konunun karmaşık yapısını anlamaya yönelik olarak, bağlamı göz ardı etmeden "ne oluyor" ve "nasıl oluyor" sorularına yanıt arar. Özellikle sınırları belli bir durumun ayrıntılı şekilde incelenmesi gerektiğinde tercih edilir ve gerçek yaşam koşullarına yakın verilerle çalışmayı öne çıkarır. (Yıldırım ve Şimşek, 2020).

Araştırmada, katılımcıların görüş ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme, katılımcının kişisel deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade etmesini sağlayan bir veri toplama yöntemidir. Bu teknik, katılımcının yalnızca araştırmacının yönelttiği sorulara yanıt vermesiyle

sınırlı kalmayıp, araştırmacının yönlendirmeleri doğrultusunda daha ayrıntılı açıklamalar yapmasına da imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu durum, araştırmacının katılımcı ile güçlü bir etkileşim kurmasını ve daha anlamlı veriler elde etmesini sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı okul türlerinde (devlet okulu, özel okul, anaokulu vb.) görev yapmakta olup, kırsal ve kentsel alanlardan seçilmiştir. Öğretmenler, farklı yaş gruplarına ve mesleki deneyim sürelerine sahiptir. Araştırma kapsamında tüm öğretmenlere ulaşılmış ve tamamından veri toplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu	Okul Türü
Ö1	Kadın	28	1-5 yıl	Lisans	Devlet Okulu
Ö2	Erkek	29	6-10 yıl	Lisans	Devlet Okulu
Ö3	Erkek	32	6-10 yıl	Lisans	Devlet Okulu
Ö4	Kadın	26	1-5 yıl	Lisans	Özel Okul
Ö5	Kadın	34	6-10 yıl	Yüksek Lisans	Devlet Okulu
Ö6	Kadın	31	6-10 yıl	Lisans	Devlet Okulu
Ö7	Erkek	26	1-5 yıl	Lisans	Özel Okul
Ö8	Kadın	36	11-15 yıl	Lisans	Devlet Okulu
Ö9	Kadın	34	6-10 yıl	Yüksek Lisans	Devlet Okulu
Ö10	Erkek	27	1-5 yıl	Lisans	Devlet Okulu

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 4'ü erkek, 6'sı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, 5 öğretmen 25-30 yaş aralığında, 4 öğretmen 30-35 yaş aralığında ve 1 öğretmen 35 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumlarına göre 2 öğretmen yüksek lisans, 8 öğretmen ise lisans mezunudur. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 2'si özel okulda, 8'i ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Mesleki deneyim açısından, 4 öğretmen 1-5 yıl, 5 öğretmen 6-10 yıl ve 1 öğretmen 11-15 yıl süreyle çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular önceden belirlenir ancak görüşme sürecine bağlı olarak ek sorular yöneltilebilir. Bu yöntem, katılımcıların yanıtlarını ayrıntılandırmalarına ve araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilmesine olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Görüşme formu hazırlanırken, alan yazın taranmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular revize edilerek formun son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunda 14 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma verileri telefon ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar, araştırmada (Ö1, Ö2, …, Ö10) şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan ses kayıtları yazılı olarak döküm haline getirilmiş ve ardından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analiz sürecinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı ya da sözlü verilerin sistematik ve nesnel bir biçimde incelenerek anlamlı veriler, temalar, eğilimler ve örüntülerin ortaya konulmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2012). Açık uçlu soruların analizi iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış ve Miles ve Huberman (1994) kodlayıcı güvenirliği formülüne göre iki kodlayıcı arasında 0.96 oranın da tutarlılık bulunmuştur. Elde edilen veriler, her bir kod için öğretmen görüşlerinin eşleştirildiği tablolar şeklinde sunulmuştur. Bu çalışmanın amacı genelleme yapmak değil, katılımcıların görüşlerinin hangi ana temalar etrafında yoğunlaştığını belirlemektir. Bu nedenle, eşleştirme işlemi yönlendirici bir araç olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalık yapan çocukların davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini anlamaya yönelik öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerin bulguları sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 10 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre gruplanmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamlarında zorba çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Zorba Konumundaki Çocukların Davranışsal Özelliklerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Davranışsal Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Agresiflik ve kontrol arayışı	+						+		+	
Düşük özgüven ve dışa vurum			+	+	+	+	+		+	
Dikkat çekme isteği		+				+		+		
Lider olma çabası			+							+
Sosyal ilişkilerde zorluk		+	+		+			+		+

Tablo 2'de görüldüğü üzere zorba konumundaki çocukların davranışsal özelliklerini yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla düşük özgüven ve dışa vurum ve sosyal ilişkilerde zorluk davranışsal özellikler olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorba konumundaki çocukların davranışsal özelliklerine dair verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Zorba çocuklar, genellikle diğerlerine göre daha agresif ve dominant bir tutum sergilerler. Başkalarını kontrol etme arayışında olurlar, bu da onların sürekli olarak başkalarını küçümsemelerine ve manipüle etmelerine neden olabilir." (Ö – 1)

"Zorba çocuklar, sınıfın geri kalanına göre daha fazla dikkat çekmeye çalışırlar. Kendi çıkarları doğrultusunda başkalarını zor durumda bırakabilirler. Sosyal ilişkilerinde genellikle itici ve sabırsızdırlar." (Ö – 2)

"Bu çocuklar, kendilerini sürekli olarak lider olarak gösterme çabası içindedirler. Akranlarıyla ilişkilerinde üstünlük kurma isteği barizdir, bu da onları genellikle sabırlı olmayan ve empati eksikliği gösteren bireyler yapar." (Ö – 3)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "zorba çocukların zorbalık eylemlerini gerçekleştirme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Zorba Çocukların Eylem Nedenlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Baskıcı Aile	+	+		+				+	+	
Yetişme Ortamı		+		+			+	+	+	+
Ekonomik durum							+			
Güç ve kontrol isteği	+		+		+	+				+
İlgi odağı olma ve dikkat çekme isteği			+		+				+	+

Tablo 3'te görüldüğü üzere zorbalık davranışları gösteren çocukların neden zorbalık yaptığına dair öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla baskıcı aile, yetişme ortamı ve güç ve kontrol isteği nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorbalık davranışları gösteren çocukların neden zorbalık yaptığına dair öğretmen görüşlerine ilişkin verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Zorbalık yapan çocukların evlerinde aşırı otoriter bir eğitim aldıklarını düşünüyorum. Bu çocuklar evde baskı, şiddet ya da ilgisizlik gördüklerinde, dış dünyada bu davranışları tekrar ederler. Çocuklar için bu, güç gösterisi yapma ve kontrol sağlama yoludur." (Ö – 1)

"Bazen ailelerin maddi sıkıntıları, çocukların davranışlarını etkileyebilir. Zorbalık yapan çocuklar, bu tür zorluklarla başa çıkabilmek için agresif davranışlar sergileyebilirler. Çocuklar, evdeki stresle başa çıkamadıklarında, bu tür olumsuz davranışlar ortaya çıkabiliyor." (Ö – 7)

"Zorbalık yapan çocukların, sınıf içinde dikkat çekmeye ve ön planda olmaya çalıştıkları bir gerçektir. Genellikle bu çocuklar, öğretmenlerinin ya da diğer çocukların dikkatini çekmek *için zorbalık yaparlar. Özellikle güvensiz ve dikkatli bir ortamda büyüyen çocuklar bu tür davranışlar sergileyebilir." (Ö – 10)*

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamlarında mağdur çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
Mağdur Konumundaki Çocukların Sosyal ve Duygusal Özelliklerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Sosyal ve Duygusal Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
İçe kapanma ve sosyal ortamlardan kaçınma	+		+	+	+	+	+	+		+
Öz saygı düşüklüğü		+		+		+	+		+	+
Güven eksiklikleri		+	+		+				+	+

Tablo 4'te görüldüğü üzere mağdur konumundaki çocukların sosyal ve duygusal özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla içe kapanma ve sosyal ortamlardan kaçınma ve öz saygı düşüklüğü sosyal ve duygusal özellikler olduğu ön plana çıkmaktadır. Mağdur konumundaki çocukların sosyal ve duygusal özelliklerine dair verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Mağdur çocuklar, genellikle içine kapanık, kendilerini izole etmiş ve korkak bir tutum sergilerler. Sosyal ortamlardan kaçınmaya başlarlar." (Ö – 1)

"Bu çocuklar çoğu zaman utangaç ve özsaygıları düşüktür. Duygusal anlamda kırılgan ve güvensiz olabilirler. Genellikle arkadaşlarıyla etkileşimde zorlanırlar." (Ö – 2)

"Sosyal ortamlarda genellikle geri planda kalmaya çalışırlar. Çekingen davranışlar sergiler ve kendilerini ifade etmekte zorlanırlar." (Ö – 3)

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "mağdur çocukların zorbalığa maruz kalmasında etkili olan faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Mağdur Olan Çocukların Zorbalığa Maruz Kalmasında Etkili Olan Faktörlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Faktörler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Olumsuz aile ilişkileri	+	+		+	+					
Fiziksel ve duygusal zayıflıklar	+		+			+	+	+		+
Sosyoekonomik durum		+							+	
Özgüven Eksikliği	+		+				+			
Cinsiyet Faktörü			+							+

Tablo 5'ta görüldüğü üzere mağdur olan çocukların zorbalığa maruz kalmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla olumsuz aile ilişkileri ve fiziksel ve duygusal zayıflıklar faktörleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Mağdur olan çocukların zorbalığa maruz kalmasında etkili olan faktörlere dair verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Aile içindeki olumsuz ilişkiler ve düşük özgüven mağduriyetin temel sebeplerindendir. Ayrıca fiziksel ya da duygusal engeller de zorbalığa maruz kalmalarına sebep olabilir." (Ö – 1)

"Sosyoekonomik durum ve ailevi problemler, çocukların sosyal becerilerini zayıflatır ve onları daha savunmasız hale getirir." (Ö – 2)

"Akran zorbalığı, genellikle cinsiyet farklılıkları, fiziksel zayıflık ya da özgüven eksikliklerinden kaynaklanabilir." (Ö – 3)

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamlarında hem zorba hem mağdur çocukların genel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Hem Zorba Hem De Mağdur Çocukların Davranışlarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Davranışlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
İçsel çatışma	+		+			+	+			+
Duygusal ve sosyal gelişim eksiklikler	+	+				+				
Zorbalık ve mağduriyet döngüsü				+	+	+			+	
Düşük özgüven		+	+				+	+		

Tablo 6'da görüldüğü üzere hem zorbalık yapan hem de mağdur olan çocukların davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla içsel çatışma, zorbalık ve mağduriyet döngüsü ve düşük özgüven davranışları olduğu ön

plana çıkmaktadır. Hem zorbalık yapan hem de mağdur olan çocukların davranışlarını öğretmenlerin değerlendirmesi sorusuna ilişkin verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Bu tür çocuklar, genellikle içsel bir çatışma yaşıyorlar. Hem mağdur oldukları için hüzün ve öfke biriktiriyorlar, hem de zorbalık yaparak bu duygusal boşluğu doldurmaya çalışıyorlar. Onlar için gerçekten bir destek ve rehberlik süreci gerekebilir." (Ö – 1)

"Zorbalık yapan ve mağdur olan çocuklar, çevrelerinde güvensizlik ve belirsizlik hissi yaşıyor olabilirler. Bu çocuklar, kendilerine ya da başkalarına zarar vermek suretiyle duygusal bir boşluk dolduruyorlar. Bazen de zorbalık yapan çocuklar, kendilerinin de bir zamanlar mağdur oldukları için bu davranışı öğrenmiş olabilirler." (Ö – 2)

"Bazen hem zorba hem mağdur olan çocuklar, evdeki olumsuzluklar nedeniyle çok fazla duygusal stres yaşarlar. Hem başkalarına zarar vererek öfkesini dışa vururlar, hem de kendilerine zarar verilmesinden korktukları için mağduriyet yaşarlar. Bu çocukların davranışları genellikle içsel karmaşadır." (Ö – 6)

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "hem zorba hem mağdur çocukların zorbalık eylemlerini gerçekleştirme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Mağdur Çocukların Zamanla Zorbalık Yapma Eğilimi Göstermesi ve Bu Davranış Değişikliğinin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Savunma mekanizmaları		+	+	+	+	+	+	+		+
Güç kazanma çabası	+	+	+		+		+		+	+
Duygusal boşluk ve içsel çatışmalar			+	+		+		+	+	
Sosyal çevreden dışlanma	+							+		+
Sosyal ortamda popüler olma ve liderlik isteği		+	+						+	

Tablo 7'de görüldüğü üzere mağdur çocukların zamanla zorbalık yapma eğilimi göstermesi ve bu davranış değişikliğinin altında yatan nedenlere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla savunma mekanizmaları, güç kazanma çabası ve duygusal boşluk ve içsel çatışmalar nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Mağdur çocukların zamanla zorbalık yapma eğilimi göstermesi ve bu davranış değişikliğinin altında yatan nedenlere dair verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Evet, bazen mağdur konumundaki çocuklar, güçsüz oldukları için kendilerini savunmaya çalışırken zorbalık yapabiliyorlar. Bunun en sık görüldüğü durum, başka çocuklar tarafından sıkça dışlanan ve yalnız bırakılan öğrencilerde oluyor." (Ö – 1)

"Mağdur çocukların bazen karşılaştıkları zorbalıklar, onların davranışlarını değiştirip zorba olmalarına neden olabiliyor. Bu özellikle daha sosyal ve güçlü grupların içinde olan çocuklar için geçerli. Bu davranış değişikliğin nedeni, çocukların kendilerini savunmasız hissetmeleridir. Zorbalıkla karşılaşan çocuklar, karşılarında güçsüz olanları görüp, onlar üzerinde zorbalık yaparak bir tür denge kurmaya çalışıyorlar." (Ö – 2)

"Evet, gözlemlediğim kadarıyla, mağdur olmuş çocuklar kendilerini daha güçlü hissetmek için bazen zorbalık yapabiliyor. Özellikle grupta popüler olmaya çalıştıklarında bu davranış artabiliyor. Duygusal olarak zayıf hisseden çocuklar, bazen kendilerini daha güçlü göstermek adına zorbalık

yapmaya başlarlar. Bu davranışları, bir tür intikam alma ya da gücünü kanıtlama olarak görebiliriz." (Ö – 3)

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığının gerçekleşme zamanı ve mekânı açısından değişiklik gösterip göstermediği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 8 ve tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 8
Zorbalık Davranışlarının Zaman İçindeki Değişimine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Süreç	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Dönem başı azalma, sonra artış	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Tatil süreci yaklaştıkça artış			+							+
Sosyal yapı oluştukça artış				+	+		+			

Tablo 8'de görüldüğü üzere bu davranışların zaman içinde farklılık gösterip göstermediğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla dönem başı azalma, sonra artış ve sosyal yapı oluştukça artış süreçleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorbalık davranışlarının zaman içindeki değişimine yönelik verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Evet, zaman içinde değişiklik gösteriyor. Özellikle yılın başında çocuklar daha temkinli olabiliyor ama zaman geçtikçe kendilerini daha rahat hissettikleri için zorbalık davranışları artabiliyor." (Ö – 1)

"Zamanla artış gösteriyor. Özellikle yaz tatiline yaklaşıldıkça çocuklar daha fazla enerjik oluyor ve bu da zaman zaman zorbalık davranışlarına yol açabiliyor." (Ö – 3)

"Zorbalık davranışları zaman içinde artabiliyor. Özellikle çocuklar arasında sosyal bir yapı oluşturuldukça güç mücadeleleri de çoğalıyor." (Ö – 7)

Tablo 9
Zorbalık Davranışlarının Sıklıkla Hangi Ortamlarda Gerçekleştiğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ortamlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Oyun alanı ya da okul bahçesi	+		+	+	+	+		+	+	
Sınıf		+								+
Yemekhane			+			+				
Okul koridorları						+	+			

Tablo 9'da görüldüğü üzere zorbalık davranışlarının sıklıkla hangi ortamlarda gerçekleştiğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla oyun alanı ya da okul bahçesi ortamları olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorbalık davranışlarının sıklıkla hangi ortamlarda gerçekleştiğine yönelik verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Oyun alanında genellikle daha sık zorbalık davranışları gözlemliyorum. Çocuklar burada daha fazla yalnız kalıyorlar ve diğerlerine zarar verme isteği artabiliyor." (Ö – 1)

"Sınıfta daha fazla zorbalık davranışı sergileniyor. Çünkü çocuklar bazen dikkat çekmek ya da liderlik kurmak için diğerlerini dışlayabiliyorlar." (Ö – 2)

"Okul bahçesinde, özellikle grup oyunları oynarken zorbalık görülüyor. Çocuklar burada daha fazla sosyal etkileşimde bulundukları için rekabet ortamı oluşabiliyor." (Ö – 4)

"Okul koridorlarında da zaman zaman zorbalık davranışları gözlemleniyor. Çocuklar burada birbirlerine fiziksel ya da sözlü saldırılarda bulunabiliyorlar." (Ö – 7)

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamında zorba ve mağdur konumundaki çocukların gelecekteki yaşantılarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu bağlamında; elde edilen bulgular tablo 10 ve tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 10
Zorba Konumundaki Çocukların Gelecekteki Sosyal İlişkileri ve Duygusal Gelişimine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Sosyal-duygusal ilişkilerde zorluk	+	+	+	+		+		+	+	+
Empati eksikliği	+		+		+		+			
Yalnızlık ve izolasyon				+	+					
Güç ve kontrol kazanma isteği		+								

Tablo 10'da görüldüğü üzere zorba konumundaki çocukların ilerideki sosyal ilişkileri ve duygusal gelişimine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla sosyal-duygusal ilişkilerde zorluk ve empati eksikliği nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorba konumundaki çocukların gelecekteki sosyal ilişkileri ve duygusal gelişimine yönelik tema 1 kapsamında verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Zorba çocuklar, ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler. Duygusal anlamda da empati eksiklikleri gelişebilir ve başkalarıyla sağlıklı bağlar kurmakta zorlanabilirler. Erken müdahale, bu durumu engelleyebilir." (Ö – 1)

"Zorbalık yapan çocukların duygusal gelişiminde aksaklıklar yaşanabilir. Özellikle empati eksiklikleri, sosyal ilişkilerde onlara geri dönük olarak olumsuz bir şekilde yansıyabilir. Erken yaşta bu davranışlar üzerinde çalışmak, ileriki yaşlarda ciddi sorunları engellemeye yardımcı olur." (Ö – 3)

"Zorba çocukların ileride sosyal ilişkilerinde yalnızlık çekebileceğini düşünüyorum. Diğer çocuklar onları dışlayabilir ve bu da uzun vadede duygusal sorunlara yol açabilir." (Ö – 4)

Tablo 11
Mağdur Çocukların Gelecekteki Yaşantılarında Karşılaşabilecekleri Zorluklara Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Özgüven eksiklikleri	+			+					+	
Kırılgan		+	+					+		
Sosyal ilişkilerde zorluk	+	+		+	+	+	+		+	+
Stres ve Kaygı		+	+				+			
Değersiz hissetme				+						

Tablo 11'de görüldüğü üzere mağdur çocukların gelecekteki yaşantılarında karşılaşabilecekleri zorluklarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla kırılganlık, sosyal ilişkilerde zorluk ve stres ve kaygı nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Mağdur çocukların gelecekteki yaşantılarında karşılaşabilecekleri zorluklara yönelik tema 2 kapsamında verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Mağdur çocuklar, ileride özgüven eksiklikleri yaşayabilirler. Okulda yaşadıkları olumsuz deneyimler, onları sosyal ortamlardan kaçınan, çekingen bireyler haline getirebilir." (Ö – 1)

"Mağdur çocukların gelecekte psikolojik olarak daha kırılgan olabileceklerini düşünüyorum. Yaşadıkları olumsuz deneyimler, onları stresli ve kaygılı hale "getirebilir. Bu da sosyal ilişkilerde zorluklara neden olabilir." (Ö – 2)

"Mağdur çocukların ileride daha düşük özsaygı ve daha az arkadaşlık ilişkileri kurma eğiliminde olabileceklerini düşünüyorum. Sosyal çevrelerinde kendilerini değersiz hissedebilirler." (Ö – 4)

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitim ortamında meydana gelen zorba davranışların azaltılması üzerine öğretmen görüşleri" sorusu bağlamında elde edilen bulgular tablo 12, tablo 13, tablo 14 ve tablo15'te yer almaktadır.

Tablo 12
Ailelerin Bu Konuda Sağlayabileceği Desteğe Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Empati ve saygı değerlerini kazandırma	+						+			
Duygusal destek	+	+	+	+	+	+	+		+	
İletişim ve iş birliği		+	+		+	+	+	+	+	+

Tablo 12'de görüldüğü üzere ailelerin bu konuda nasıl bir destek sağlayabileceğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla duygusal destek ve iletişim ve iş birliği nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Ailelerin bu konuda sağlayabileceği destek durumuna yönelik tema 3 kapsamında verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Aileler, çocuklarına duygusal destek sağlayarak zorbalık konusunda farkındalık yaratabilirler. Ailelerin, çocuklarına empati ve saygı değerlerini öğretmeleri çok önemlidir." (Ö-1)

"Aileler, çocuklarıyla daha fazla vakit geçirerek, onları gözlemleyip, zorbalık gibi sorunlara müdahale edebilirler. İyi iletişim kurmak, çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlar." (Ö-2)

"Aileler, çocuklarının sosyal becerilerini destekleyebilir ve sağlıklı arkadaşlık ilişkilerini teşvik edebilirler. Bu sayede çocuklar zorbalık davranışlarından daha az etkilenebilirler." (Ö-3)

Tablo 13
Zorbalık Davranışlarını Önlemek veya Azaltmak İçin Kullanılan Stratejilere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Stratejiler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Grup ya da bireysel destek ve müdahale	+			+	+	+				+
Paylaşma ve yardımlaşma	+	+	+						+	
Olumlu davranışların pekiştirilmesi					+	+		+		
Rol model olma ve eğitim							+		+	
Olumsuz davranışların düzeltilmesi				+						+

Tablo 13'te görüldüğü üzere zorbalık davranışlarını önlemek veya azaltmak için sınıfınızda hangi stratejileri kullanıldığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla Grup ya da bireysel destek ve müdahale ve Paylaşma ve yardımlaşma stratejileri olduğu ön plana çıkmaktadır. Zorbalık davranışlarını önlemek veya azaltmak için kullanılan stratejilere yönelik verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Zorbalık davranışlarını engellemek için sınıfta 'herkesin söz hakkı olduğu' bir atmosfer oluşturuyorum. Çocuklar kendilerini rahatça ifade edebilsinler." (Ö – 2)

"Çocuklarla birebir görüşmeler yaparak duygusal durumlarını anlamaya çalışıyorum ve olumsuz davranışları hemen düzeltmeye özen gösteriyorum." (Ö – 4)

"Çocuklara 'doğru' davranışları öğretmek için rol yapma oyunları oynatıyorum. Bu oyunlar zorbalığın olumsuz sonuçlarını görmelerini sağlıyor." (Ö – 7)

"Sınıf kurallarına sıkı sıkıya uyarak ve her öğrenciyi eşit şekilde takdir ederek zorbalığı azaltmaya çalışıyorum." (Ö – 8)

Tablo 14
Sosyal ve Duygusal Gelişimi Desteklemek İçin Önerilen Etkinliklere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Etkinlikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Drama ve hikâye anlatma	+					+				
Paylaşma ve iş birliği gerektiren oyunlar		+		+	+	+	+	+		+
Duygusal taklit oyunları			+	+	+		+		+	

Tablo 14'te görüldüğü üzere çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için hangi etkinliklerin kullanıldığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla paylaşma ve iş birliği gerektiren oyunlar ve duygusal taklit oyunları etkinlikleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için önerilen etkinliklere yönelik verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Duygusal zekâ gelişimini artıran drama ve hikâye anlatma etkinlikleri öneriyorum. Çocuklar başkalarının duygularını anlamakta daha başarılı oluyorlar." (Ö – 1)

"Paylaşma ve iş birliği gerektiren oyunlar çok etkili. Çocuklar birbirleriyle etkileşimde bulunarak duygusal gelişimlerini pekiştiriyor." (Ö – 2)

"Sosyal duygusal öğrenme programlarına katılmalarını öneriyorum. Bu tür etkinlikler çocukların empati, iş birliği ve öz denetim becerilerini geliştiriyor." (Ö – 3)

Tablo 15
Öğretmenler, Aileler ve Diğer Personel Arasında İşbirliğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Nedenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Düzenli toplantılar	+				+	+				
İletişim ve bilgilendirme	+	+	+	+			+			+
Ortak çalışma ve iş birliği			+	+	+			+	+	+

Tablo 15'te görüldüğü üzere zorbalık davranışlarını önlemede öğretmenler, aileler ve diğer personel arasında nasıl bir iş birliği kurulabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde bu eylem nedenlerinin yoğunlukla İletişim ve bilgilendirme ve Ortak çalışma ve iş birliği oyunları nedenleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, aileler ve diğer personel arasında iş birliği konusuna yönelik verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

"Aileler ile düzenli toplantılar yaparak, evde çocukların davranışları hakkında bilgi paylaşılabilir. Böylece ortak bir tutum oluşturulabilir." (Ö – 1)

"Öğretmenler ve aileler arasında sık iletişim kurularak, çocukların gelişimi hakkında ortak çözüm önerileri geliştirilebilir." (Ö – 2)

"Okul personeli ile ailelerin birlikte çalışacağı programlar düzenleyebiliriz. Bu iş birliği çocukların daha sağlıklı bir ortamda gelişmesini sağlar." (Ö – 3)

Araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık davranışlarının, mağdur çocukların zamanla zorbalık yapma eğilimine dönüşebileceğini, bu davranışların genellikle güç arayışı, savunma mekanizmaları ve duygusal boşluk gibi faktörlerle şekillendiğini ortaya koymuş,

öğretmenlerin bu durumu etkili müdahale stratejileriyle, duygusal destek ve grup dinamiklerini düzenleyerek ele aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, zorbalığın sıklıkla oyun alanı gibi sosyal etkileşimin yoğun olduğu ortamlarda gözlemlendiği ve zamanla artış gösterdiği bulunmuş, bu bağlamda ailelerin empati ve iletişim desteği sağlama gibi önemli roller üstlendiği vurgulanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına maruz kalan çocukların zamanla zorbalık yapma eğilimi gösterip göstermediğini ve bu sürecin altında yatan nedenleri öğretmen görüşleri doğrultusunda anlamayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, akran zorbalığının yalnızca zorba ve mağdur rollerinin ötesinde, çocukların yaşadıkları duygusal çatışmalar, güç arayışı ve sosyal konumlanma mücadeleleriyle ilişkili çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler, özellikle bazı çocukların mağdur konumundan zorbalık yapan konuma geçiş yapabildiğini ve bu geçişin sıklıkla bir savunma mekanizması ya da sosyal hayatta kendini koruma çabasıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu durum, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (1977) bağlamında değerlendirildiğinde, çocukların gözlem yoluyla model aldıkları davranışları çevresel koşullara göre içselleştirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenler, zorbalık davranışlarının en sık oyun alanlarında, bahçelerde ve denetimin sınırlı olduğu ortamlarda meydana geldiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'ndaki (1979) mikrosistem düzeyindeki çevresel etkileşimlerin çocuk gelişimindeki rolünü desteklemektedir. Çocukların sosyal hiyerarşiler oluşturdukları bu ortamlarda, güç ilişkilerinin zorbalığı tetiklediği gözlemlenmiştir. Özellikle yıl ilerledikçe bu davranışların arttığına dair gözlemler, çocuklar arasında kurulan sosyal yapıların zamanla keskinleştiğini göstermektedir. Bu durum, Perren ve Alsaker'in (2006) belirttiği zorba-mağdur döngüsüne de işaret etmektedir.

Mağdur çocukların sosyal olarak içe kapanık, düşük özsaygıya sahip ve duygusal olarak kırılgan bireyler olarak tanımlanması, geçmiş literatürle (Kılıç, 2018; Gülay Ogelman & Çiftci Topaloğlu, 2014) tutarlıdır. Ancak bu araştırma, mağdur çocukların davranışsal dönüşümlerini detaylı biçimde ele alması açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Zorbalık davranışı gösteren çocukların baskıcı aile ortamlarında yetiştiği, güç arayışı içinde oldukları ve dikkat çekme arzusu taşıdıkları yönündeki öğretmen görüşleri, ailenin sosyo-duygusal gelişim üzerindeki rolünü yeniden gündeme getirmektedir. Bu bulgu, Olweus'un (2012) zorbalık modeliyle de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin önerdiği müdahale stratejileri arasında, paylaşma ve yardımlaşma temelli oyunlar, drama ve hikâye anlatımı gibi duygusal gelişimi destekleyen etkinliklerin ön plana çıkması; Zengin'in (2020) sosyal beceri eğitiminin zorbalık üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, ailelerin aktif iş birliğinin önemi vurgulanmakta ve bu bağlamda düzenli iletişim, duygusal destek ve iş birliği temelli okul-aile yaklaşımlarının zorbalıkla mücadelede önemli bir araç olduğu belirtilmektedir (Çolak & Kara, 2013; Gültekin, 2015).

Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu da "hem zorba hem mağdur" profiline sahip çocukların davranışlarının içsel çatışmalar, güvensizlik ve sosyal izolasyonla şekillendiğidir. Bu çocuklar, zaman zaman mağduriyetin etkisiyle kendi savunma mekanizmalarını oluşturmakta ve çevrelerinde güç kazanmak adına zorbalığa başvurabilmektedir. Bu tür çocukların müdahale süreçlerinde hem mağduriyeti hem de saldırganlığı hedef alan çift yönlü stratejilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığının hem bireysel hem de çevresel faktörlerle şekillendiğini; mağduriyet ve zorbalık rollerinin sabit değil, bağlamsal olarak değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin olaylara sadece davranışsal değil,

duygusal ve gelişimsel bir perspektiften yaklaşmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarında zorbalıkla başa çıkma becerileri, sosyal-duygusal öğrenme yöntemleri ve sınıf içi psikososyal ortamların yönetimi gibi içeriklere daha fazla yer verilmelidir.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile mağduriyet arasındaki ilişkiyi ve mağdur çocukların zamanla zorbalık yapma eğilimlerini inceleyerek önemli bulgular ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, zorbalık davranışlarının çocukların içsel çatışmalarından ve güçsüzlük hissinden kaynaklanabileceğini ve bu durumun savunma amaçlı zorbalık davranışlarına yol açabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, zorbalık yalnızca bireyler arası bir çatışma olarak değil, aynı zamanda çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın bulguları, zorbalık davranışlarının yalnızca mağdurlar üzerinde değil, tüm okul topluluğu üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlerin yoğun olduğu oyun alanları, sınıflar ve okul bahçeleri gibi mekânlarda, zorbalık olaylarının daha sık yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalıkla mücadeleyi yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, okul içindeki sosyal yapıyı ve ilişkileri göz önünde bulundurarak ele almaları büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2020).

Araştırmanın sonuçları, zorbalığın yalnızca mağdurların değil, zorba çocukların da gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Zorbalık yapan çocukların, sosyal ilişkilerde daha fazla zorluk yaşadığı ve bu durumun onların duygusal gelişimlerini ve sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkileyebileceği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede uyguladığı yöntemlerin etkinliği, önceki araştırmalarla tutarlı bir biçimde, duygusal zekâ gelişimine yönelik programlar, empati becerilerinin artırılması, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal beceri geliştirme yaklaşımlarının zorbalık davranışlarını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Demirtaş, 2019). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin daha proaktif bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, çocukların gelişim süreçlerinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin ortak bir destek sunmalarını sağlayarak zorbalıkla mücadelede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde zorbalıkla mücadelede bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Zorbalık, yalnızca bireysel bir problem değil, aynı zamanda çocukların sosyal ilişkilerini etkileyen karmaşık bir olgudur. Bu nedenle, zorbalığın önlenmesi için: okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin zorbalıkla ilgili farkındalıklarının artırılması, sosyal-duygusal beceri geliştirme programlarının yaygınlaştırılması, erken müdahale stratejilerinin etkin bir şekilde uygulanması gibi çok yönlü yaklaşımlar benimsenmelidir. Erken yaşta yapılacak bu tür müdahaleler, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacaktır.

Bu bağlamda, araştırma bulguları, okul öncesi eğitimde zorbalığın önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesini teşvik etmekte ve eğitimcilerin, ebeveynlerin ve toplumun iş birliği içinde hareket etmesinin önemini vurgulamaktadır. Zorbalığın önlenmesi yalnızca bireysel bir sorumluluk değil, aynı zamanda toplumsal bir gerekliliktir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde zorbalıkla mücadelede kapsamlı ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çerçevede, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul temelli önleyici programların geliştirilmesi ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmeye yönelik bütüncül eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akgün, A. A. (2015). Okul öncesi dönemde zorbalık ve etkileri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 14*(2), 22-37.

Ayan, A. (2007). Zorbalık ve mağduriyetin psikolojik boyutları. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi, 12*(2), 45-60.

Balcı, A., & Kishalı, G. (2024). Okul öncesi dönemde zorbalık ve sosyal uyum: Hem zorba hem mağdur çocukların durumu. *Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16*(3), 213-225.

Başar, H., & Demirtaş, B. (2018). Okul öncesi çocuklarda akran zorbalığı: Nedenler, sonuçlar ve çözüm yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 99-110.

Beran, T., & Li, Q. (2005). The impact of bullying on academic achievement and emotional well-being: A longitudinal study of elementary and secondary school students. *Journal of School Psychology, 43*(2), 95-113.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Pegem.

Bulgurcu, O. (2011). Okul öncesi çocuklarda zorbalık davranışlarının gelişimi ve sonuçları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 99-110.

Çelik, H. (2020). Okul öncesi eğitimde zorbalık davranışlarının sosyal yapıya etkisi. *Çocuk ve Eğitim Dergisi, 15*(2), 102-115.

Çolak, C., & Kara, H. (2013). Okul öncesi eğitimde zorbalıkla mücadele: Eğitici ve çocuk perspektifi. *Gelişim ve Eğitim Dergisi, 17*(1), 51-63.

Demirtaş, Z. (2019). Okul öncesi dönemde zorbalıkla mücadelede sosyal beceri geliştirme stratejileri. *Eğitim ve Toplum, 10*(3), 58-74.

Erdoğan, A. (2017). Mağduriyet ve savunmasızlık arasında zorbalık davranışlarının gelişimi. *Psikolojik Araştırmalar, 25*(4), 33-46.

Ergün, M. (2015). Okul öncesi dönemde zorbalık ve mağduriyet: Risk faktörleri ve etkilenen çocuklar. *Çocuk ve Eğitim, 21*(3), 58-74.

Espelage, D. L. (2009). The nature of school bullying and the effectiveness of anti-bullying programs. *Journal of School Psychology*, 47(3), 149–162.

Gülay Ogelman, S., ve Çiftci Topaloğlu, E. (2014). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(1), 112-124.

Gültekin, M. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları, 8*(1), 45-59.

İnceoğlu, M. (2009). Zorbalık ve sosyal ilişkiler: Okul öncesi çocuklar üzerinde bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 19*(2), 57-70.

Karadaş, A. (2021). Okul Çağındaki Çocuklarda Sosyoekonomik ve Genetik Faktörlerin Zorbalık Davranışına Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45–62.

Kılıç, M. (2018). Zorbalık deneyiminin okul öncesi dönemde çocukların psikolojik gelişimi üzerindeki etkileri. *Çocuk Psikolojisi Dergisi, 12*(1), 87-100.

Kuş, A. (2009). *Kapsamlı nitel araştırmalar için derinlemesine görüşme yöntemi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Beverly Hills: Sage Publications.

Olweus, D. (2012). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Özdemir, A. (2016). Okul öncesi çocuklar arasında zorbalığın uzun vadeli etkileri. *Eğitimde Yenilikler, 7*(2), 45-60.

Öztürk, M., & Yılmaz, G. (2016). Okul öncesi dönemde zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(4), 112-126.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social and emotional factors influencing the development of bullying in children. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 470-479.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Australian Council for Educational Research.

Sayın, A., & Metin, M. (2015). Zorbalık ve mağduriyet: Okul öncesi dönemdeki etkiler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 32*(4), 34-42.

Swearer, S. M., & Smith, D. L. (2009). The nature of school bullying and the effectiveness of anti-bullying programs. *Journal of School Psychology, 47*(3), 149-160.

Seven, A., & Çabuk, A. (2021). Okul öncesi dönemde zorbalık ve çözüm yolları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Davranışsal Araştırmalar, 24*(2), 99-113.

Şahin, R. (2014). Okul öncesi eğitimde zorbalıkla mücadele yöntemleri ve öğretmen tutumları. *Türk Eğitim Araştırmaları, 6*(2), 100-110.

Yavuzer, Y. (2019). Zorbalık ve güçsüzlük hissi: Okul öncesi çocuklar üzerine bir inceleme. *Pedagoji Dergisi, 19*(5), 22-35.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2000). Okul zorbalığı ve mağdurları: Türkiye'deki bir uygulama. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(1), 25-42.

Yağan, S., & Güler Yıldız, N. (2016). Zorbalık ve mağduriyetin uzun vadeli etkileri: Okul öncesi dönemin rolü. *Eğitim ve Psikolojik Araştırmalar, 13*(4), 118-133.

Zengin, N. (2020). Sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim, 14*(4), 71-83.

Zeynep Nur Besnili, N. (2019). Zorbalık ve akran ilişkileri üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 8*(3), 15-32.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Bullying in early childhood education settings has emerged as a pressing concern globally due to its potentially lasting impact on children's emotional, social, and behavioral development. Unlike older students, preschool children are in a crucial stage of emotional formation, where social behaviors, peer dynamics, and conflict resolution skills are still developing. In this context, peer bullying in preschool settings is not merely a behavioral disruption but a reflection of deeper psychological and environmental dynamics.

This study was motivated by increasing observations that some children who initially appear as victims of bullying later demonstrate aggressive or bullying behaviors themselves. This transformation raises critical questions about the underlying causes of such behavioral shifts and the role of early intervention in preventing the continuation of bullying cycles. While previous studies have examined bullying from either the bully's or victim's perspective, limited attention has been given to the dual role of children who act as both. Moreover, the preschool period remains understudied, particularly within the context of Turkish early childhood education. The aim of this research is to explore the characteristics, causes, and consequences of bullying behavior in preschool settings through the lens of experienced teachers. Specifically, it focuses on understanding how children who are initially victimized can later become bullies themselves, and what environmental or emotional factors contribute to this cycle. The findings are intended to contribute to both academic literature and practical interventions that can be implemented by teachers, families, and educational institutions.

Method: This study adopted a qualitative case study approach to explore the phenomenon of peer bullying in preschool environments. The case study method was selected due to its strength in allowing in-depth exploration of a bounded system or specific context—in this case, the preschool education environment where bullying behaviors occur. The research involved ten preschool teachers from public and private schools in both urban and rural regions of Turkey. A semi-structured interview form was developed based on an extensive literature review and expert consultation. The interview guide included 14 open-ended questions targeting the characteristics of bullying and victim behaviors, environmental settings, possible causes, intervention strategies, and long-term outcomes. Interviews were conducted either face-to-face or by phone, depending on logistical feasibility. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using content analysis. To ensure coding reliability, two researchers independently coded the data and reached a high level of inter-rater agreement (0.96), calculated using the Miles and Huberman (1994) reliability formula. Themes and codes were extracted based on recurring patterns in teachers' responses. Data were presented in the form of descriptive tables, and direct quotations from participants were used to enrich the findings.

Findings: The results showed a distinct set of behavioral traits associated with bully children, including aggressiveness, desire for control, and difficulty forming positive peer relationships. These children often came from homes characterized by authoritarian parenting styles or emotional neglect. Victims, conversely, were frequently described as withdrawn, lacking self-confidence, and overly sensitive to criticism. A significant observation was the transformation of victimized children into bullies over time. This change often occurred in response to feelings of vulnerability and was interpreted as a coping strategy or an attempt to gain social standing within peer groups. The timing and location of bullying incidents were also noteworthy. Most cases occurred in less structured environments such as playgrounds and hallways. Teachers noted that bullying incidents became more frequent toward the end of the school year, as children's social hierarchies became more established. Both bully and victim roles were found to impact children negatively in the long term, often resulting in emotional instability and poor social integration. Teachers also shared that children involved in bullying, whether as perpetrators or victims, often struggled with trust issues, emotional dysregulation, and forming lasting friendships. Some children were identified as 'bully-victims,' fluctuating between roles depending on the social context and their emotional states. This fluid identity often presented greater challenges in intervention planning, as it required addressing both aggressive and vulnerable behaviors simultaneously.

Discussion: The findings confirm that bullying in preschool settings is a multidimensional issue influenced by both internal and external factors. The transition from victim to bully supports Bandura's Social Learning Theory, which posits that children learn behaviors through observation and imitation, especially when exposed to aggression in their environments. Furthermore, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory helps contextualize how micro-level environments (home, school, peer groups) interact to shape a child's social behavior. The presence of "bully-victim" identities underscores the complexity of categorizing children solely as perpetrators or victims. These roles are fluid and context-dependent, reflecting deeper emotional struggles and the child's adaptive strategies. Teachers' insights illustrate how behavioral manifestations are often expressions of emotional needs, unresolved trauma, or the absence of coping mechanisms. Importantly, the study reveals that early childhood teachers recognize the necessity of emotional support and structured intervention. Their observations validate the significance of empathy-building activities and consistent behavioral modeling in preventing the escalation of bullying. This reinforces previous studies that advocate social-emotional learning (SEL) programs as key to reducing school bullying (Zengin, 2020; Demirtaş, 2019).

Conclusion: This study highlights the complex interplay between emotional vulnerability, social structures, and learned behaviors in the development of bullying dynamics among preschool children. By recognizing that victims may become bullies, educators and caregivers can better tailor interventions to disrupt this cycle. Preventive measures should prioritize emotional literacy, peer collaboration, and teacher-family cooperation. Schools must implement structured programs that support children's socioemotional growth and provide safe spaces for self-expression. In sum, the findings point to the urgent need for holistic, proactive approaches in early childhood education to reduce bullying and its long-term impacts on children's development. Addressing bullying in its early stages allows educators and families to guide children toward healthy interpersonal behaviors, emotional resilience, and improved self-awareness, all of which contribute to overall well-being and academic success. Future research should focus on longitudinal studies to assess the long-term outcomes of early intervention and further explore the effectiveness of specific teaching practices in minimizing peer bullying.

Keywords: Peer bullying, Preschool period, Victim child, Bully child, Emotional development.