



The International Innovative Education Researcher journal is an open access, international peer-reviewed journal published three times a year. The journal aims to publish scientific studies related to education and at all levels of education from pre-school to higher education. The language of the articles is published in Turkish and English. The evaluation process of the articles is carried out with the principle of double-blind refereeing. All responsibility in terms of language, science and law belongs to the authors in the articles published in the International Innovative Educational Researcher journal. The publication rights of the articles belong to the International Innovative Educational Researcher journal. Published articles cannot be printed or reproduced in any way, partially or completely, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles submitted to the journal. Submitted articles are non-refundable. The journal is indexed in the following national and international indexes.

Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisi yılda üç kez yayın yapan açık erişimli, uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde eğitimle ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları yayımlamayı amaçlamaktadır. Makalelerin dili Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanmaktadır. Makalelerin değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisinde yayımlanan tüm yazıların; dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazıların yayın hakları ise Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisine aittir. Yayımlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez. Dergi aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır.



Scientific Indexing Services

ASOS
indexs

EDITORS/EDİTÖRLER

Prof. Dr. Cenk Akay/ Prof. Dr. Cenk Akay

Prof. Dr. Yusuf İnandı/Prof. Dr. Yusuf İnandı

ASSISTANT EDITOR/EDİTÖR YARDIMCISI

Prof.Dr.Sedat Kanadlı/Prof.Dr.Sedat Kanadlı

E-mail: iedresinfo@gmail.com

Web: www.iedres.com

01/12/2025

Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 5 (2), 1-120, 2025/Aralık

The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 5 (2), 1-120, 2025/December

EDITORIAL BOARD/EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Akın Efendioğlu (Çukurova University)

Prof. Dr. Binali Tunç (Mersin University)

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)

Prof. Dr. F. Javier García Castaño (Universidad de Granada, Spain)

Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)

Prof. Dr. Devrim Alıcı (Mersin University)

Prof. Dr. Güven Özdem (Giresun University)

Prof. Dr. Hikmet Sürmeli (Mersin University)

Prof. Dr. Izhar Oplatka (Tel Aviv University, Israel)

Prof. Dr. İrfan Yıldırım (Mersin University)

Prof. Dr. Mustafa Çelikten (Erciyes University)

Prof. Dr. Mutlu Nisa Ünalı Coral (Mersin University)

Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin (Marmara University)

Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)

Prof. Dr. Nihat Şimşek (Gaziantep University)

Prof. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu (Kalyoncu University)

Prof. Dr. Sadık Kartal (Burdur Mehmet Akif Ersoy University)

Prof. Dr. Selahattin Gelbal (Hacettepe University)

Prof. Dr. Temel Çalık (Gazi University)

Prof. Dr. Tuncer Bülbül (Trakya University)

Assoc. Prof. Dr. Antonia Olmos-Alcaraz (Universidad de Granada, Spain)

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Bilgin (Macquaire University, Australia)

Assoc. Prof. Dr. Deniz Pamuk (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Diamantini Davide (Università degli Studi di Milano, Italy)

Assoc. Prof. Dr. Davut Otoman (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Erkan Tabancalı (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)

Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin Akbay (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Uyar (Gazi University)

Assist. Prof. Dr. Ali Alkhaldi (American University of the Middle East, Kuwait)

Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)

Assist. Prof. Dr. Berrin Doğusoy (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Gamze Kurt Birel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Hürcan Tarhan (Bahcesehir University)
Assist. Prof. Dr. María Rubio Gómez (Universidad de Granada, Spain)
Assist. Prof. Dr. Nesrin Şevik (Karamanoğlu Mehmetbey University)
Assist. Prof. Dr. Oğuzcan Çığ (Tokat Gaziosmanpaşa University)
Assist. Prof. Dr. Orkun Coşkuntuncel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Sevinç Peker (Arel University)
Assist. Prof. Dr. Sezai Demir (Mustafa Kemal University)
Assist. Prof. Dr. Stan Bogdanov (New Bulgarian University, Bulgaria)
Assist. Prof. Dr. Ulaş Kayapınar (American University of the Middle East, Kuwait)
Dr. Connie Stendal Rasmussen, (Danmarks Lærerhøjskole, Denmark)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

Publication and Science Board/Yayın ve Bilim Kurulu

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)
Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)
Prof. Dr. Hacı İsmail Arslantaş (Mersin University)
Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)
Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)
Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

REVIEWERS OF THIS ISSUE /BU SAYININ HAKEMLERİ

The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 5 (2), 2025

Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 5 (2), 2025

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Meltem Acar Güvendir

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Menekşe Eskici

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Merve Özkaya

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Nilgün Dağ

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Ruhşen Aldemir Engin

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Semih Çayak

Assistant Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Arzu Uçar

Assistant Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Esra Macit

Assistant Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Gürcan Şeker

Assistant Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi İrfan Arıkan

Lecturer Dr. Hazal Karakuş / Öğretim Görevlisi Dr. Hazal Karakuş

Dr. İbrahim Benek

Dr. Süleyman Aslan



İÇİNDEKİLER / CONTENT (2025 ARALIK / DECEMBER, CİLT 5, SAYI 2 / VOLUME 5, ISSUE 2)

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN HUKUKA YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİLİMLERİ İLE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

1-12

THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVE TENDENCY TOWARDS LAW AND SELF-EFFICACY LEVELS OF EDUCATION FACULTY STUDENTS

Mustafa Aydın Başar, Ayben Dergin

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE EBEVEYN TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE EBEVEYN YETKİNLİĞİ VE EVLİLİK UYUMUNUN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

13-28

INVESTIGATION OF THE INTERMEDIATE ROLE OF PARENT COMPETENCIES AND MARRIAL HARMONY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN CAREER BURNOUT AND PARENT BURNOUT

Kamuran Emsal Sipahi, Burhan Çapri

2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİLER ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

29-45

EXAMINATION OF THE 2024 SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM WITHIN THE FRAMEWORK OF SKILLS

Turan Kaçar

GEOGEBRA TEMELLİ HİZMET İÇİ EĞİTİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALAN BİLGİSİ VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU DENEYİMLERİ

46-66

EXPLORING MATHEMATICS TEACHERS CONTENT KNOWLEDGE AND TECHNOLOGY INTEGRATION THROUGH GEOGEBRA-BASED IN-SERVICE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Mehmet Nuri Ögüt, Tuğba Şimşekler Dizman, Mehmet Fatih Özmentar

MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA REHBER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

67-75

GUIDANCE COUNSELLORS' OPINIONS ABOUT MATHS LEARNING DIFFICULTIES

Senem Kalaç

ÜNİVERSİTE TERCİHİNDEN KURUMSAL İYİLEŞMEYE: ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ GÜCÜ

76-93

FROM UNIVERSITY SELECTION TO INSTITUTIONAL IMPROVEMENT: THE TRANSFORMATIVE POWER OF STUDENT SATISFACTION

Halil Kamışlı

GÖÇ POLİTİKALARINDA KADIN YÖNETİCİLERİN GİRİŞİMCİ DAVRANIŞLARI

94-120

ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR OF FEMALE ADMINISTRATORS IN MIGRATION POLICY

Emine Yılmaz, İsmail Karsantık



EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN HUKUKA YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİLİMLERİ İLE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVE TENDENCY TOWARDS LAW AND SELF-EFFICACY LEVELS OF EDUCATION FACULTY STUDENTS

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın Başar¹, Ayben Dergin²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye; mabasar@comu.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0003-3678-4647>

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye; aybendergin@hotmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-2679-676X>

Kaynak göstermek için: Başar, M. A. & Dergin, A. (2025). Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile öz yeterlilikleri düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 1-12.

For citation: Başar, M. A. & Dergin, A. (2025). The relationship between affective tendency towards law and self- efficacy levels of education faculty students. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 1-12.

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile genel öz yeterlilikleri düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada örneklem olarak ÇOMÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 233 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin yüksek, genel öz yeterlilik düzeylerinin ise yeterli derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerine ilişkin görüşleri ile genel öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki ve her iki olgunun birbirini etkileme düzeyleri değerlendirildiğinde, pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: hukuk okuryazarlığı, öz yeterlilik, eğitim fakültesi öğrencileri

¹ Bu araştırmanın ön çalışma bulguları sözlü bildiri olarak 21-24 Mayıs 2024 tarihlerinde XI. International Eurasian Educational Research Congress 'te sunulmuştur.

Preliminary findings of this research were presented as an oral presentation at the XIth International Eurasian Educational Research Congress on 21-24 May 2024.

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the affective tendencies of education faculty students towards law and their general self-efficacy levels. The sample of the study was 233 students studying at ÇOMÜ Faculty of Education. The Affective Tendencies Towards Law Scale and the General Self-Efficacy Scale were used to collect the research data. Descriptive statistics, correlation and simple linear regression analysis were applied to analyze the research data. In the study, it was concluded that the affective tendencies of education faculty students towards law were high and their general self-efficacy levels were sufficiently high. When the relationship between the views of education faculty students regarding their affective tendencies towards law and their general self-efficacy levels and the levels at which both phenomena interacted were evaluated, a weakly significant positive relationship was determined. The general self-efficacy levels of students significantly predicted their affective tendencies towards law.

Keywords: legal literacy, self-efficacy, education faculty students

GİRİŞ

Uygarlık tarihi boyunca insanlar bir arada yaşamak için çeşitli sosyal normlar, ahlâk ve değerler geliştirmiş, bu oluşumları siyaset ve hukuk sistemi ile yasalarla desteklemiştir. Hukuk birey ve toplum davranışlarını düzenleyen, devletin yetkili mekanizmalarını kullanarak sınırlar koyan ve hak taleplerini yerine getiren bir sistemdir (Gözler, 2019). Haklar, bireylerin toplumsal ilişkilerini düzenleyen, özgürlüğü toplumsal çıkarlar çerçevesinde kontrol eden menfaatleri oluşturmaktadır (Çeçen, 1995). Bireyler haklarını devlet tarafından verilen hukukî bir sorumluluk olarak etik bir şekilde yerine getirmekle yükümlüdür (Akıllı & Bozanoğlu, 2021). Hakların korunması, bireyin kendi gücü ve kamu güçleri yardımı olarak iki yolla gerçekleşmektedir (Gözübüyük, 2007: 185). Bu bakımdan bireylerin hak ve özgürlüklerini savunabilmeleri açısından hukuk kuralları hakkında bilgilerinin olması önem kazanmaktadır (Ünal & Sarpkaya, 2020).

Bireyin toplumsal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yetkinlik olan okuryazar olmak temel düzeyde hukuk sistemine etkin katılmasında yeterli olamayabilmektedir (Zariski, 2014). Hukuk sistemi karmaşık olan modern toplumlarda hukuku anlayabilmek için hukuka özgü olan hukuk okuryazarlığı yetkinliğine sahip olmak gerekmektedir. Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların anlaşılması ve uyulması bakımından hukuk okuryazarlığı birey ve toplumla hukuk sistemi arasında bir köprü oluşturmaktadır (Zariski, 2014). Toplumda hukuk okuryazarlığı düzeyinin yüksek olması demokrasi ve hukuk düzeninin sağlıklı işlemesi bakımından önemlidir. Hukuk okuryazarlığı, temel bir hukukî yeterlilik sağlamanın yanında bireyin hukukun özünü ve işleyişini kavrama ve eleştirel yargılama kazanmasını ifade eden bir kavramdır (Casmir vd, 1986). Hukuk okuryazarlığı toplumun tüm bireylerini kapsayıcıdır (Bell & Pether, 1998) ve bireylerin kişisel, bilişsel, duygusal ve etik yapılarının yanında örgütsel yapıların gereksinimlerine cevap verebilmeleri için önemlidir (Braye & Preston Shoot, 2005; Zariski, 2014).

Hukuksal düzenin devamlılığı için bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlükler ile üstlendikleri sorumlulukların bilincinde olmaları beklenilmektedir (Koruman Kepenekçi & Taşkın, 2017). Bu bilincin kazandırılması eğitim ile gerçekleştirilmektedir (Bingöl, 2012). Bu noktada devlet hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirme görevini üstlenmektedir (Çuhadır & Doğanay, 2014). Devlet bu görevi eğitim programlarına hukuk konularına farkındalık oluşturacak kazanımların sağlandığı hukuk dersleri ekleyerek gerçekleştirmektedir. Eğitim insan hak ve özgürlüklerinin farkındalığını kazanmış, demokratik değer ve tutumları davranışlarına yansıtabilen etkin yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Eğitim toplumsal yaşamın hukuk tarafından düzenlenmiş kurallarını toplumsal değerlere göre biçimlendirerek bireylere hukuk kültürünü kazandırmaktadır. Öğretmenler bireyleri yasal hak ve sorumlulukları bakımından eğitme görevini üstlenmişlerdir. Bu durum eğitimcilerin de bireysel olarak hukuku anlama ve haklarını savunma yeterliliklerinin gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Hukuk eğitimi ülkemizde 1970 yılından itibaren başta temel eğitim düzeyinde olmak üzere sosyal bilgiler dersi programında yer almaktadır. Yükseköğretim seviyesinde hukuk ve eğitim fakültelerinde çeşitli derslerde yoğun bir biçimde verilmektedir. Böylece vatandaş olmanın yanı sıra hukuksal alanda çalışan ve geleceğin öğretmen adaylarının topluma etkin olarak uyum sağlama, toplumsal düzeni sorgulama ve sorunlara dair problemlere çözüm üretebilmelerinde beceri

kazanabilmeleri, yetiştirecekleri öğrencilere de bilgi ve tecrübelerini aktarmada başarılı olmaları amaçlanmaktadır (Öztürk, 2006; Özmen, 2015).

Bireylerin beceri ve yeteneklerine olan inancı olan öz yeterlik kavramı, ihtiyaç durumunda bu beceri ve yeteneklerle neler yapabileceğini ne derece kullanabileceğini ifade etmektedir (Bandura, 1997). Belli bir durum anında bireyin nasıl davranacağına karar vermesi anında belirleyici olan öz yeterlik inancı düzeyi; içinde bulunulan ortam, mevcut koşullar, görevin zorluk derecesi ve türü ile bireyin konu hakkındaki bilgi düzeyine göre bireyler arası farklılıklar oluşturmaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Bu bakımdan öz yeterlik inancı yüksek veya düşük olan bireylerin hukuksal okuryazarlık düzeylerinin toplumsal yaşamda karşılaştıkları hukuki olaylara vereceği tepkilerin birbirlerinden farklı olacağı düşünülmektedir. Bireylerdeki öz yeterlik inancı; bireyin doğrudan yaşantıları, gözleme dayandırdığı dolaylı yaşantıları, çevreden aldığı sözel ikna ile psikolojik ve fizyolojik durumlar sonucu gelişmektedir (Bandura, 1997). Bu açıdan öğrencilerin yüksek öz yeterlik inancı geliştirebilmelerinde aile, okul ve öğretmenler ve çevre durumu önem kazanmaktadır. Başarı durumları öz yeterlik gelişiminde önemli bir unsurdur. Öğrencinin karşılaştığı başarısızlıklar öz yeterlik inancının olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bu bakımdan başarı durumunu arttıracak öğretim etkinlik ve yöntemlerini kullanma, öğrencinin psikolojik durumunu iyileştirecek stres ve kaygı yönetimi, aile ile birlikte olumlu sözel pekiştiriciler kullanma ve başarılı rol modellerle bir araya gelebilecek ortamlar hazırlama öz yeterlik inancını geliştirmede etkili olmaktadır. Gelecekte yüksek öz yeterlik inancı olan nesiller yetiştirmek için öncelikle onları yetiştirecek öğretmen adaylarının da öz yeterliklerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının hem mesleki gelişimlerinde hem de öğrenciye öz yeterlik açısından rol model olabilmesi için öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi desteklenmelidir.

Gelecek nesillerin hak ve sorumluluklar ile etkin hukuki bilgiye sahip olarak yetiştirilmesinde öncelikli olarak görev yapacak öğretmenlerin de hukuk okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, hukuki bilgi, tutum ve davranışlarının yetkinlik kazanması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının eğitiminde yeterli düzeyde hukuk okuryazarlığı becerisi kazanmalarına yönelik ders ve uygulamalara ihtiyaçları olmasından dolayı öncelikli olarak hukuka olan ilgi düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile öz yeterlik düzeyleri ilişkisini araştıran bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim durumu nedir?
2. Bu eğilimler öğrencilerin bölümlerine ve hukuk dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri bölüm ve hukuk dersi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Birden çok değişkenin aralarındaki ilişkileri betimleyerek derinlemesine analiz edilen araştırmalarda ilişkisel tarama modeli kullanılır (Karasar, 2016). Bu çalışma da eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırma katılımcılarından veri toplanmadan önce ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan 04.11.2021 tarih ve 19/44 sayılı kararıyla araştırma izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ÇOMÜ Eğitim Fakültesi bünyesindeki çeşitli bölümlerden oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 233 öğrenciye ulaşılmıştır. Küme örnekleme evren hacminin geniş, evren

birimlerinin arasındaki mesafenin uzak ve birbirleriyle yakın özellikler taşımakta olan kümelerden meydana geldiği durumlarda kullanılmaktadır (Ural & Kılıç, 2011). Bu yöntemde, homojen özelliklere sahip kümeler belirlendikten sonra örneklem, bu kümeler içerisinde basit ya da sistematik tesadüfi örnekleme yoluyla seçilir. Bu çalışmada örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan kümeler ise fakülte bölümlerinden oluşmaktadır (Karasar, 2016). Araştırma çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet			
Erkek		42	18,0
Kadın		191	82,0
Anabilim Dalı/Bölüm			
Güzel Sanatlar		10	4,6
Mat. ve Fen Eğitimi		27	11,5
Yabancı Diller		31	13,2
Türkçe ve Sosyal Bilimler		32	13,7
PDR		58	24,9
Temel Eğitim		75	32,1
Anne Eğitim Durumu			
Okur Yazar		4	1,7
Okuma Yazması Yok		13	5,6
Yükseköğretim Mezunu		30	12,9
Ortaöğretim Mezunu		56	24,0
İlköğretim Mezunu		130	55,8
Baba Eğitim Durumu			
Okuma Yazması Yok		3	1,3
Okur Yazar		3	1,3
Yükseköğretim Mezunu		51	21,9
İlköğretim Mezunu		88	37,8
Ortaöğretim Mezunu		88	37,8
Hukuk Konularına Karşı Tutum			
Hiç İlgilenmem		8	3,4
Az İlgilenirim		36	15,5
Pek Çok İlgilenirim		30	12,9
Çok İlgilenirim		64	27,5
Oldukça İlgilenirim		95	40,8
Diğer Konularla Hukuk Konularının Karşılaştırılması			
Daha çok ilgi		37	15,9
Daha az ilgi		93	39,9
Eşit derecede ilgi		103	44,2
Hukuk Dersi Alma Durumu			
Evet, aldım		73	31,3
Derse devam ediyorum		34	14,6
Hayır, almadım		126	54,1
TOPLAM		233	100,0

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik veriler incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, eğitim fakültesi genelindeki cinsiyet ve öğrenim görülen bölümlere dağılımına benzer bir özellik gösterdiği görülmüştür. Toplam 233 katılımcının %82’sinin kadın (n=191), %18’inin ise erkek (n=42) olduğu görülmektedir. Bölümlere göre dağılıma bakıldığında, grubun en büyük kısmını %32,1 (n=75) ile Temel Eğitim Bölümü, ardından %24,9 (n=58) ile PDR öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların annelerinin yarıdan fazlasının (%55,8; n=130) ilköğretim mezunu olduğu; babalarının ise benzer yüzdelerle (%37,8; n=88) ilköğretim ve ortaöğretim mezunu oldukları bulunmuştur. 13 (%5,6) öğrencinin annesi, üç (%1,3) öğrencinin de babasının okuma-yazması yoktur. Ayrıca katılımcıların

yarısından fazlası (%54,1) hukuk ile ilgili bir dersi almadığını ifade etmiştir. Verilerin toplandığı dönemde, 34 öğrenci (%14,6), eğitim hukuku ile ilgili bir derse devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği- Türkçe Formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcılara veri toplama araçları dağıtılmadan önce ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan veri toplama izni alınmıştır. Öğrencilerden gerekli veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği (Oğuz, 2013); 5 “hiç katılmıyorum”, 4 “katılmıyorum”, 3 “kararsızım”, 2 “katılıyorum” ve 1 “kesinlikle katılıyorum” ifadelerinde yapılandırılmış 26 madde ve “Hukuka Güven”, “Hukuka İlgi”, “Hukuki Sorumluluk” ve “Hukuki Yaptırım” olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan “Hukuka İlgi” alt boyutunu oluşturan 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ölçüm değeri 0,876, Barlett testi ki kare değeri 4322,816 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik testi Chronbach Alpha güvenirlik değeri 0,76 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Chronbach Alpha güvenirlik değeri 0,77 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümünden alınabilecek puan yirmi altı ile 130 arasında değişmektedir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği- Türkçe Formu (Yıldırım ve İlhan, 2010): “Başlama, Yılmama, Sürdürme Çabası-İsrar” olarak üç alt boyut ve on yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Başlama” alt boyutu 9 madde, “Yılmama” alt boyutu 5 madde ve “Sürdürme Çabası/İsrar” alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek güvenirlik katsayısı 0,86 (Sherer vd., 1982), Türkçe uyarlanmasında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,80 olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & İlhan, 2010). Ölçek maddeleri “Bu ölçek sizi ne kadar iyi tanımlar?” sorusuna 5’li likert türünde (1-hiç/5-mükemmel) yanıt verilerek yapılandırılmıştır. Sorunların puanı 1’den 5’e değişmekte; 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17 maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan on yedi ile seksen beş arasında değişmektedir. Artan puanlar öz-yeterlik inançlarının yüksekliğini göstermektedir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçek de güvenilir olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının normallik dağılım analizlerinde her iki ölçme aracının da Kolmogorov-Smirnov sonucu normal dağılım şartı sağlamaktadır ($n > 50$, $p < 0,05$). Sosyal bilimlerin ve 5’li Likert tipi ölçme araçlarının alana özgü nitelikleri sebebiyle ölçme araçlarının basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri de kontrol edilerek analiz yapılmıştır (Kalaycı, 2017). Araştırmada kullanılan likert ölçeği eşit aralıklı ölçek formuna dönüştürülmüştür. Aralıklı ölçek oranları 4.21-5.00 “Kesinlikle katılıyorum”, 3.41-4.20 “Katılıyorum”, 2.61-3.40 “Kararsızım”, 1.81-2.60 “Katılmıyorum”, 1-1.80 “Kesinlikle katılmıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma verilerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss.) istatistik işlemlerine yer verilmiştir. Bunun yanında, verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $\alpha = ,05$ olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda normal dağılım gösteren veri araçları için parametrik analiz yöntemleri; Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples), Tek Yönlü ANOVA (One Way ANOVA) testi yapılmıştır. Veri toplama araçlarının birbiriyle olan ilişkisi Pearson Korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri ile Genel Öz yeterlik düzeylerinin birbirini etkileme durumları Basit Doğrusal Regresyon analizi ile belirlenmiştir. Araştırma analizinde bilgisayarda istatistiki işlemlerin yapılabildiği bir paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri (H.Y.D.E.) ile genel öz yeterlik düzeylerini (G.Ö.Y.) belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ve bunlara ait yorumlar yer almaktadır.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt amaçlar doğrultusunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri; cinsiyet, alan/bölüm ve hukuk dersi alıp almama durumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzey ve alt boyutlarına ait veriler yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeylerine ilişkin bulgular

Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler	n	$\bar{x}$	ss
Hukuka Güven	233	4,07	0,62
Hukuka İlgi	233	3,64	0,60
Hukuki Sorumluluk	233	4,74	0,54
Hukuki Yaptırım	233	2,34	0,72
H.Y.D.E. GENEL	233	3,83	0,39

Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin ölçek genelinde aldıkları puanların ortalaması 3,83 standart sapması 0,39’dur. Çalışma grubunun hukuka yönelik duyuşsal eğilim puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,83$) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Tablo verileri incelendiğinde öğrencilerin Hukuka Güven ($\bar{x}=4,07$) ve Hukuki Sorumluluk ($\bar{x}=4,74$) alt boyutları puan ortalamaları ”Kesinlikle Katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin ve hukuka olan güven ile hukuki sorumluluk becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun öğrenim görmekte oldukları bölüm açısından hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeylerine ait veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin anabilim dalı/bölüm değişkenine göre hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri

Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p*
Hukuka Güven	Gruplar arası	2,048	5	0,410	1,048	0,39
	Grup içi	88,713	227	0,391		
	Toplam	90,762	232			
Hukuka İlgi	Gruplar arası	1,068	5	0,214	0,591	0,70
	Grup içi	82,104	227	0,362		
	Toplam	83,172	232			
Hukuki Sorumluluk	Gruplar arası	2,251	5	0,450	1,586	0,16
	Grup içi	64,434	227	0,284		
	Toplam	66,685	232			
Hukuki Yaptırım	Gruplar arası	4,628	5	0,926	1,777	0,12
	Grup içi	118,231	227	0,521		
	Toplam	122,858	232			
H.Y.D.E. GENEL	Gruplar arası	0,392	5	0,078	0,517	0,76
	Grup içi	34,436	227	0,152		
	Toplam	34,829	232			

*p> 0,05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalı/ bölüm ile hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri arasında hem alt boyutlarda hem de genel durumda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F_{(4-232)}=0,517$; $p>0,05$).

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Hukuk Dersi Alma Durumuna Göre Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun hukuk dersi almalarına göre hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeylerini içeren veriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin hukuk dersi alma durumuna göre hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri

Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p*
Hukuka	Gruplar arası	0,210	2	0,105	0,266	0,76
Güven	Grup içi	90,552	230	0,394		
	Toplam	90,762	232			
Hukuka İlgi	Gruplar arası	2,372	2	1,186	3,375	0,03*
	Grup içi	80,801	230	0,351		
	Toplam	83,172	232			
Hukuki	Gruplar arası	1,199	2	0,599	2,105	0,12
Sorumluluk	Grup içi	65,487	230	0,285		
	Toplam	66,685	232			
Hukuki	Gruplar arası	1,673	2	0,836	1,587	0,20
Yaptırım	Grup içi	121,186	230	0,527		
	Toplam	122,858	232			
H.Y.D.E.	Gruplar arası	0,444	2	0,222	1,483	0,22
GENEL	Grup içi	3,385	230	0,150		
	Toplam	34,829	232			

*p< 0,05

Elde edilen verilerin analizinden sadece Hukuka İlgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(4-232)} = 3,375$; $p < 0,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise LSD analizi yapılmış ve hukuk dersi alan ve almaya devam edenlerle hukuk dersi almayanlar arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre hukuk dersi alan ve almaya devam eden öğrencilerin hukuka olan ilgilerinin dersi almayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun Tablo 5'te verilen, genel öz yeterlik düzeyleri ve alt boyut verileri incelendiğinde öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri puan ortalamasının 3,70 ve standart sapmasının 0,68 olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun genel öz yeterlik puan ortalamasının ($\bar{x} = 3,70$) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular

Genel Öz Yeterlik	n	$\bar{x}$	ss
Başlama	233	3,73	0,86
Yılmama	233	3,68	0,74
Sürdürme Çabası-Israr	233	3,63	0,77
G.Ö.Y. GENEL	233	3,70	0,68

Ulaşılan bulgulara göre çalışma grubunun genel öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğrencilerin genel öz yeterlikleri; Başlama ($\bar{x} = 3,73$), Yılmama ($\bar{x} = 3,68$) ve Sürdürme Çabası-Israr ($\bar{x} = 3,63$) alt boyutlarında da yüksektir ve yakın değerlerdedir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Genel Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 6'da yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre genel öz yeterlikleri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F_{(4-232)} = 0,835$; $p > 0,05$).

Aynı şekilde Genel Öz Yeterlik; Başlama ($F_{(4-232)} = 0,582$; $p > 0,05$), Yılmama ($F_{(4-232)} = 0,811$; $p > 0,05$) ve Sürdürme Çabası-Israr ($F_{(4-232)} = 0,824$; $p > 0,05$) alt boyutlarında da öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre anlamlı fark görülmemiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin farklı öğretmenlik programlarında öğrenim görüyor olmaları, onların genel öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşmayı getirmemektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyi ile öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkeni arasındaki ilişki

Genel Öz Yeterlik Boyutları		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p*
Başlama	Gruplar Arası	2,655	6	0,442	0,582	0,74
	Grup İçi	171,719	226	0,760		
	Toplam	174,374	232			
Yılmama	Gruplar Arası	2,709	6	0,452	0,811	0,56
	Grup İçi	125,894	226	0,557		
	Toplam	128,603	232			
Sürdürme Çabası-İsrar	Gruplar Arası	2,983	6	0,497	0,824	0,55
	Gruplar İçi	136,385	226	0,603		
	Toplam	139,369	232			
G.Ö.Y. GENEL	Gruplar Arası	2,274	6	0,396	0,835	0,54
	Gruplar İçi	107,114	226	0,474		
	Toplam	109,489	232			

* $p > 0,05$

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik Düzeyleri ve Hukuk Dersi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 7’de çalışma grubunun hukuk dersi alma durumuna göre genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin hukuk dersi alma durumuna göre genel öz yeterlik düzeyleri

Genel Öz Yeterlik Boyutları		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark
Başlama	Gruplar Arası	9,548	2	4,774	6,662	0,00*	A-B-C
	Grup İçi	164,826	230	0,717			
	Toplam	174,374	232				
Yılmama	Gruplar Arası	6,588	2	3,294	6,209	0,00*	A-B-C
	Grup İçi	122,015	230	0,531			
	Toplam	128,603	232				
Sürdürme Çabası	Gruplar Arası	3,039	2	1,520	2,564	0,07	
	Grup İçi	136,329	230	0,593			
	Toplam	139,369	232				
G.Ö.Y. GENEL	Gruplar Arası	6,845	2	3,422	7,669	0,00*	A-B-C
	Grup İçi	102,644	230	0,446			
	Toplam	109,489	232				

* $p < 0,05$, A= Evet, B=Hayır, C= Devam Ediyor

Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile hukuk dersi alma durumu değerlendirildiğinde; genel öz yeterlik düzeylerinde ve başlama ile yılmama alt boyutlarında, hukuk dersi alanlar ve dersi almaya devam edenler ile ders almamış olanlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(4-232)} = 7,669$; $p < 0,05$). Çalışma grubundaki hukuk dersi alan öğrencilerin ve dersi almaya devam eden öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin hukuk dersi almayan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimleri ile Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri ile genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ve genel öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi

		Başlama	Yılmama	Sürdürme Çabası- Israr	GENEL G.Ö.Y.
Hukuka Güven	r	0,08	0,24**	0,28**	0,19**
Hukuka İlgi	r	0,39**	0,19**	0,04	0,31**
Hukuki Sorum.	r	0,03	0,07	0,14*	0,07
Hukuki Yaptırım	r	-0,29**	0,01	0,27**	-0,14*
H.Y.D.E. GENEL	r	0,20**	0,26**	0,24**	0,27**

*0.05 düzeyinde anlamlıdır. **0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablodaki korelasyon analizi verileri incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerine yönelik görüşleri ile genel öz yeterlik düzeyleri arasında zayıf yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir ($r \leq 30$). Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile hukuki yaptırım alt boyutunda negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Genel Öz Yeterlik Düzeyinin Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimlerin Üzerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da eğitim fakültesi öğrencilerinin, genel öz yeterlik düzeyinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerin üzerine olan etkisine ilişkin veriler verilmiştir.

Tablo 9. Genel öz yeterlik düzeyinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerin üzerine olan etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	t	p*	F	R ²
Genel Öz Yeterlik	Hukuka Yönelik Duyuşsal Eğilimler	0,267	4,21	0.00	17,750	0,71

Tablo 9’da yer alan verilere göre öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak yordamaktadır ($p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinde meydana gelebilecek değişimler hukuka olan duyuşsal eğilimlerini etkileyecektir.

TARTIŞMA

Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile öz yeterlik düzeyleri ilişkisini araştıran bu çalışmada elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Kara & Tangülü, 2021; Köse & Bursa, 2020; Kutsyuruba vd., 2019; Kara, 2017). Öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı/ bölüm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Farklı bölümlerde öğrenim görmek öğrencilerin hukuka olan duyuşsal eğilim düzeylerini farklılaştıracak şekilde etkilememektedir.

Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri yeterli derecede yüksektir. Bu durum öğrencilerin genel öz yeterliklerinin olumlu yönde gelişmeye açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı/ bölüm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin genel öz yeterlik inançları öğrenim gördükleri alan tarafından etkilenmemektedir. Bu durumda öğrencilerin kendi yetenek ve becerilerine olan inançlarının mesleki bilgi ve becerileri tarafından henüz etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda genel olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre genel öz yeterlik düzeylerinin istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu ifade edilmiştir (Çankır, 2016; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Altun, 2019; Aşık, 2019; Demircioğlu & Işık, 2020; Özbilen vd., 2020; Recepoğlu & Recepoğlu, 2020; Yağar vd., 2020; Yeğin, 2020).

Öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile hukuk dersi alma durumu arasında hukuka ilgi alt boyutunda dersi alan ve almaya devam edenlerle dersi almayanlar arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile hukuk dersi alma durumu arasında hukuk dersi alanlar ve

dersi almaya devam edenlerle dersi almayanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç her iki değişken açısından beklenen bir durum olarak hukuk dersinin kazanımlarının amacına ulaşması olarak ifade edilebilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerine ilişkin görüşleri ile genel öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ve her iki olgunun birbirini etkileme düzeyleri değerlendirildiğinde pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bölümlerine göre alması gereken teknik ve yetkinlik dersleri arasında hukuk derslerinin az olmasıyla açıklanabilir. 2006 yılından itibaren eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı ders programında hukuk konuları öğretilmekte bunun dışındaki bölümlerde hukuk dersleri seçmeli olarak yer almaktadır (Oğuz, 2013). Bu bakımdan öğrencilerin zorunlu aldığı dersler dışında hukuk konularına olan ilgilerinin az olabileceği beklenen bir durum olmaktadır. Ancak bu durumun öğretmen adaylarının hizmet içi görevlerine başladığında sıkıntısını çektikleri bir hal aldığı yapılan yurt dışı ve yurt içindeki çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Eni ve Arit (2016) ortaokul öğretmenlerinin temel hukuk bilgilerinde yeterli bilgilerinin olmadığını belirlemişlerdir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin hukuk okuryazarlık düzeylerini karşılaştıran Marzoghi ve diğerleri (2016) her iki kademe öğretmenlerinin de yeterli düzeyde hukuk okuryazarlığı düzeylerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Delahoussaye (2016) çalışmasında aday öğretmenlerin okul içi hukuki sorunlarla yüzleşmeye hazır hissetmediklerini, okuldaki öğretmen ve yöneticilerin de hukuki konularda bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Perry Hazan ve Tal-Weibel (2020) çalışmalarında hukuk okuryazarlığı yetersizliğinin öğretmenlere zarar verdiğini, öğretmenlerin bilgisizlikten dolayı çaresiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Summers ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim hukuku dersinin çalışma hayatında yeterli olamayacağını, hizmet içinde hukuki konularda uygulamalı eğitim almalarının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığı yeterliliklerini araştıran Başaran (2021) hukuk okuryazarlığı yeterliliklerinin haklarını arama özgürlüklerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alazmi (2021) okul müdürlerinin hukuksal bilgi düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wrzesinski (2022) okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığı düzeylerinin yetersiz olduğunu belirlemiş ve bunu geliştirebilecek bir model geliştirmesi çalışmasında bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri yeterli derecede yüksektir. Öğrencilerin hukuka yönelik duyuşsal eğilimleri ile hukuk dersi alma durumu arasında hukuka ilgi alt boyutunda dersi alan ve almaya devam edenlerle dersi almayanlar arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile hukuk dersi alma durumu arasında hukuk dersi alanlar ve dersi almaya devam edenlerle dersi almayanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerine ilişkin görüşleri ile genel öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ve her iki olgunun birbirini etkileme düzeyleri değerlendirildiğinde pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Hukuk okuryazarlığı alan yazınında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığının duyuşsal olarak düzey ve görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazındaki araştırma sonuçlarının geliştirilmesi için araştırmacılara hukuk okuryazarlığının bilişsel düzeyini belirlemek amacıyla ölçek geliştirmeleri, farklı örneklem grupları ile uygulamaya dayalı tekniklerle çalışmaları; uygulayıcılar için okul yöneticileri ve öğretmenler için hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için çeşitli hizmet içi uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir. Eğitim fakülteleri ders programlarında hukuk konularının kapsamının genişletilmesi, derslerde uygulamalı etkinliklere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıllı, C. & Bozanoğlu, B. (2021). Hukuksal ilişki ve hak kavramı. N. Gökyer ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Eğitim Hukuku* (ss.163) içinde. Pegem Akademi.
- Alazmi, A. A. (2020). Principals' knowledge of school law in Kuwait: implications for Professional development. *School Law in Kuwait*, 35(1), 283-296.
- Altun, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Aşık, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin öz anlayış ve ebeveyn kabul-reddine ilişkin algıları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Başaran, K. Y. (2021). *Okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığı yeterliklerine ve hak arama özgürlüğünün kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bell, D. & Pether, P. (1998). Rewriting skills training in law schools-legal literacy revisited. *Legal Education Review*, 9(2), 113-122. Retrieved from <http://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/1998/6.html>
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği, *Hacet Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2, 25-38.
- Braye, S. & Preston Shoot, M. (2005). Law in social work education: reviewing the evidence on teaching, and assessment. *Social Work Education*, 24(5), 547-563. 10.1080/0261547050013283
- Casimir Manley, M. E., Cassidy, W. M. & Castell, S. (1986). *Legal literacy: Towards a working definition*. Report Submitted to the Canadian Law Information Council. Ottawa: Canadian Law Information Council.
- Çankır, B. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlilikleri, değişime karşı dirençleri ve girişimcilik ile olan ilişkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1436-1447.
- Çeçen, A. (1995). *İnsan hakları*. Gündoğan Yayınları.
- Çuhadar, A. & Doğanay, A. (2014). Demokrasi. Acun İ., Tarman, B., ve Dinç, E. (Ed.). *İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi* (2. baskı). (ss. 56- 66), Pegem Akademi.
- Delahoussaye, K. L. (2016). *A comprehensive analysis of educators' legal literacy in Texas*. (Unpublished Doctoral Thesis). Lamar University.
- Demircioğlu, H., & Işık, E. (2020). Analyzing self-efficacy perception of university students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 163-184. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/53758/628505>
- Eni, U. and Arit, M. (2016). Knowledge of education law and human rights violations among secondary school personnel in Nigeria, *International Journal of Education Learning and Development*, 4(5), 38-47.
- Gözler, K. (2019). *Genel hukuk bilgisi*. Ekin Basım.
- Haçat, O. S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hukuk okuryazarlığına ilişkin görüşleri. 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*. İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Kalaycı, Ş. (Ed.). (9. Baskı). Dinamik Akademi.
- Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kara, H. & Tangülü, Z. (2021). Türkiye’de öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 341-359.
- Karaman-Kepeneci, Y. & Taşkın, P. (2017). Eğitim hukuku. Siyasal Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (32. Baskı.). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kavrayıcı C. & Bayrak C. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Köse Ç. T. & Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388. 10.19171/uefad.609049.

- Kutsyuruba, B., Murray, J., & Hogenkamp, S. (2019). Understanding pre-service teachers' legal literacy and experiences with legal issues in practicum placements: an exploratory study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (191), 54-71.
- Marzooghi, R., Sadeghi, M. H., Mohammadi, M., Karimi, M. H., & Hammadzadeh, K. M. (2016). Comparative study of legal literacy level of the elementary and secondary school teachers. *Journal of Politics and Law*, 9(9), 119-125.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Oğuz, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özbilen, F. M., Canbulat, T. & Çekiç, O. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 274-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/58469/823433>
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3-21). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (21-50). Pegem Akademi.
- Perry-Hazan, L., & Tal-Weibel, E. (2020). On legal literacy and mobilization of students' rights from a disempowered professional status: The case of Israeli teachers. *Teaching And Teacher Education*, 90.
- Recepoğlu, S. & Recepoğlu, E. (2020). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814. 10.16986/HUJE.2019053943
- Summers, K. H., Kiracofe, C. R., & James, C. (2020). Legal literacy and K-12 public school teachers. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(4), 330-349. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1287235>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Ünal, A. & Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku; herkese nitelikli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Wrzesinski, S. E. (2022). *Administrator knowledge of the first amendment rights in a school and how to improve legal literacy through self-efficacy*. (Unpublished Doctoral Thesis). Northern Illinois University De Kalb, Illinois.
- Yağar, F., Dökme, S. & Coşkun, S. (2020). Öz Yeterlik Düzeyinin ve Demografik Faktörlerin Girişimcilik Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 302-314.
- Yeğin, F. (2020). *Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik ve çocuk istismarına yönelik farkındalıkları ile çocuklarda cinsel istismara karşı tutum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zariski, A. (2014). *Legal literacy: an introduction to legal studies*. Edmonton: AU Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). CA: Academic Press.



MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE EBEVEYN TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE EBEVEYN YETKİNLİĞİ VE EVLİLİK UYUMUNUN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE INTERMEDIATE ROLE OF PARENT COMPETENCIES AND MARRIAL HARMONY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN CAREER BURNOUT AND PARENT BURNOUT

Kamuran EMSAL SİPAHİ¹, Prof. Dr. Burhan Çapri²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; kamuran.emsal@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-4784-8688

²Mersin Üniversitesi, Türkiye; burhancapri@mersin.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0002-6812-4785

Kaynak göstermek için: Sipahi Emsal, K., & Çapri, B. (2025). Mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 13-28.

For citation: Sipahi Emsal, K., & Çapri, B. (2025). Investigation of the intermediate role of parent competencies and marrial harmony in the relationship between career burnout and parent burnout. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 13-28.

Özet

Bu araştırmada çalışan evli ebeveynlerde mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak 311 kadın (%58.5) ve 221 erkek (%41.5) olmak üzere toplamda 532 kişi katılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF)”, “Ebeveyn Tükenmişlik Envanteri”, “Ebeveyn Yetkinliği Ölçeği” ve “Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ)” kullanılmıştır. IBM SPSS Statistics 22 ve Lisrel 8.71 istatistik paket programları kullanılarak gerçekleştirilen verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, aracılık rolünü incelemek için ise yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda mesleki tükenmişlik, ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve mesleki tükenmişliğin ebeveyn tükenmişliğini, evlilik uyumunun da ebeveyn yetkinliğini negatif yönde yordadığı görülmüştür. Ayrıca mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun kısmi aracılık rolleri olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: mesleki tükenmişlik; ebeveyn tükenmişliği; ebeveyn yetkinliği; evlilik uyumu¹

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of parental competence and marital adjustment in the relationship between occupational burnout and parental burnout among working married parents. The research sample consists of a total of 532 participants, including 311 women (58.5%) and 221 men (41.5%), who participated voluntarily. Designed according to the relational survey model, the study utilized the following data collection instruments: the *Personal Information Form*, the *Burnout Measure–Short Form (BMS-SF)*, the *Parental Burnout Inventory (PBI)*, the *Parental Competence Scale (PCS)*, and the *Marital Adjustment Scale (MAS)*. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 22 and LISREL 8.71 statistical software. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used to examine the relationships among the variables, and the Structural Equation Modeling (SEM) technique was employed to test the mediating effects. The results revealed significant relationships among occupational burnout, parental burnout, parental competence, and marital adjustment scores. It was found that occupational burnout positively predicted parental burnout, while marital adjustment negatively predicted parental competence. Furthermore, both parental competence and marital adjustment were found to have partial mediating roles in the relationship between occupational burnout and parental burnout. The findings of the study were discussed in light of the relevant literature.

Keywords: occupational burnout; parental burnout; parental competence; marital adjustment

GİRİŞ

Toplumsal alanda hayatını sürdüren birey, birden çok problem ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bireyin karşılaştığı problemler bireysel, toplumsal, ailesel veya mesleki alanda bulunan problemleri vurguluyor olabilmektedir. Birey karşılaştığı problemler ile baş etme sürecinde, oluşan problemlere uyum sağlamak için farklı seçimlerde bulunma ve duruma alışabilmek adına farklı tutumlar göstermektedir (Tan, 1992). Bireyler yeni bir sayfa açtığı ilişkilerinde, iş veya evliliğinin sorunsuz bir şekilde ve sonuna dek devam edeceği duygusuna kapılmaktadır. Bu düşünceye sahip olan bireyler iş alanında, mesleki ve evlilik alanlarında belli bir standartın üzerinde olmasını arzuladığı istekleri ve yaşadıkları yoğun duygular ile bunların beklenen zamandan daha fazla devam etmesi sonucunda stres, anksiyete, depresyon ve endişe duygusunun daha fazla içinde bulunmaktadır. Bireylerin ileri düzeyde sahip oldukları endişe, anksiyete, stres ve depresyon sonucunda sadece bireysel alanlarda değil bireyin mesleki yaşantısında ve evliliğinde de tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Çapri, 2008).

Tükenmişlik kavramı bilim alanında tek bir tanıma sahip değildir. Tükenmişlik kavramına ait birçok tanım yer almaktadır. Bradley (1969) tükenmişlik kavramını ilk benimseyendir. Tükenmişlik kavramını bireyin sahip olduğu enerji ve gücünde eskiye oranla azalmaların yaşanması, kendini yorgun ve halsiz hissetmesi ve ulaşmayı hedeflediği isteklerinde başarısız olması ile içsel yaşamda meydana gelen tükenme durumu olarak tanımlayan Freudenberg (1974) aynı zamanda tükenmişliğin fikir babasıdır. Freudenberg & Richelson (1981) tükenmişlik kavramını içinde bulunduğumuz zamanda bireylerin yaşam biçimlerinde gerçekleşen sonuçlar ve yaşamımıza yer alan hareketler niteliğinde yön verilen bir olgu olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu tükenmişlik kavramını gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu olarak nitelendirmiştir (Türk Dil Kurumu, 2025). Tükenmişlik kavramı ile ilgili en çok benimsenen tanım Maslach'a aittir. Maslach bireylerin iş hayatında yoğun duygusal istek ile karşılaşması ve insanlar ile yüz yüze çalışmayı kapsayan durumlar sonucunda bireylerde meydana gelen bitkinlik, umutsuzluk ve çaresizlik hissi ile hem işte hem de diğer insanlara karşı olumsuz davranışlar göstermesi olarak tanımlamıştır (Ardıç & Polatçı, 2015). Diğer bir önemli tanımın sahibi olan Pines ve Aronson (1988) ise tükenmişliği, bireyin uzun süredir devam eden yoğun stres durumu, bireyin hedefleri ve hayata dair bakış açılarının önceki dönemlerine kıyasla enerjisinde fark edilen düşüşlerin zemininde; genellikle ümitsizlik, karşılaşılan problemlere de çözüm üretmede zorluk yaşanması ve çaresizlik hissinin de yer aldığı zihinsel, duygusal ve fiziksel bir yorgunluk yaşamaları olarak kavramlaştırmıştır. Tükenmişlik kavramı ilk zamanlarda sadece insanlar ile yüz yüze iletişim içinde olan meslek alanlarında ortaya çıkan bir sendrom olarak incelenirken (Freudenberg, 1974; Maslach & Jackson, 1981), ilerleyen zamanlarda sadece yüz yüze iletişim içeren meslek alanlarında değil yüz yüze iletişimi içermeyen meslek alanlarında da incelenmeye başlanmıştır. Hatta Maslach & Leiter'ın (1997)

ebeveynler, öğrenciler ve çiftler ile yapmış oldukları çalışmalar da dikkate alındığında tükenmişlik araştırmalarının farklı alanlarda da incelenilmeye doğru evrildiği göze çarpmaktadır. Bu noktada, Etzion & Pines'in (1986) ve Köse'nin (2014) araştırma bulgularına göre bireylerde meydana gelen tükenmişliğin bireylerin psikolojik iyilik halleri ve hatta aile, eş ve sosyal ilişkileri açısından görmezden gelinmeyecek düzeyde ciddi sonuçlar oluşturduğu belirtilmektedir.

Tükenmişliğin bu denli farklı alanlarda ortaya çıkmasından hareketle yeni dönemde tükenmişlik kavramının artık ebeveynler özelinde de incelenmeye başlandığı görülmektedir (Hubert & Aujoulat, 2018). Ebeveynlik, derin anlamlar taşıyan kutsal bir değer ve emek olmasına rağmen ebeveynlerin tükenmesine neden olabilecek yoğun stres kaynaklarını da ortaya çıkarabilmektedir (Cheng & ark., 2020). Bu noktada bireyin ebeveynlik rolünde sarf ettiği enerji ile elde etmiş olduğu duygusal yeterliliğin denge içinde sürdürülebilmesi son derece önemlidir. Bu dengenin sarsılması ebeveynler açısından stres ve onun en üst aşaması olan tükenmişlik riskini beraberinde getirebilmektedir (Schrooyen, Beyers & Soenens, 2019a). Ebeveynlerin yaşamış oldukları ebeveynlik stresinin kronik hale gelmesinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı ifade edilen (Mikolajczak, Raes, Avalosse & Roskam, 2018b), ebeveyn tükenmişliği, anne veya babaların duygusal alanda beklenilenden daha fazla tükenme yaşamaları, ebeveynlik rolünde bıkkınlık hissiyatı, tükenme hissinden öncesi ve sonrasında bulundukları durumun farkları ve çocukları ile yaşamış oldukları duygusal uzaklaşmalar ile belirgin hale gelen psikolojik bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Lebert-Charron, Dorard, Wendland & Boujut, 2021). Anne ve babaların birer ebeveyn olarak yaşamış oldukları ağır bir sendrom olan ebeveyn tükenmişliği, ebeveynlik rolünde kendini yetersiz hissetme ve ebeveynlik rolünden doyum sağlayamamanın (Mikolajczak, Gross & Roskam, 2019) yanı sıra çocuklarından duygusal açıdan uzaklaşmak isteme, çocukların ihtiyaçlarını gidermede ve bakımlarını yerine getirmede duygusal yönden mutsuzluk hissetme duygularının (Brown, Doom, Lechuga, Watamura & Koppels, 2020) yaşanmasına neden olabilmektedir.

Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken aynı zamanda da birçok duygu ve deneyim yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ebeveynlik yalnızca bir sorumluluk değil, aynı zamanda derin duygusal bir yolculuk olarak da adlandırılabilir (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Lahey, Conger, Atkinson & Treiber, 1984; Vasta, 1982). Böylesi bir yolculuğa dayalı aile dinamikleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları bağın niteliği, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemede belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarıyla güvene dayalı ve tutarlı ilişkiler kurmaları, uygun ebeveyn tutumları sergileyerek onları duygusal, sosyal ve bilişsel yönden desteklemeleri büyük önem taşımaktadır (Caprara, Regalia, Scabini, Barbanelli, & Bandura, 2004). Ebeveynliğin temel yapı taşlarında ebeveynlerin, çocuklarının gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için çocukları ile kurmuş oldukları sağlıklı iletişim gibi sorumluluklarını yerine getirmeyi içeren beceri ve yeteneklerine güvenmeleri (Gül Karakuş, 2019) olarak da ifade edilen ebeveyn yetkinlikleri yer almaktadır. Coleman & Karraker'e (2000) göre, ebeveyn yetkinliği ebeveyn davranışlarında belirleyici önemli bir role sahiptir ve bu yetkinlik, anne babalığa dair tutum ve davranışlarının şekillenmesinde kilit rol oynamaktadır. Ebeveyn yetkinliği, ebeveynlerin ebeveynlik rolünün getirmiş olduğu sorumluluklarının etkili bir şekilde yerine getirilmesine yönelik sahip oldukları inanç ve yargılar olarak tanımlanmaktadır (Hess, Teti ve Gardner, 2004). De Montigny & Lacharité (2005) tarafından yapılan bir başka tanımda ise bireylerin çocuklarına ebeveynlik yapabilmeleri için ebeveyn rolleri ile gelen sorumlulukları organize etme yeteneklerine olan inanç ve yargı olarak kavramlaştırılmıştır. Coleman & Karraker (1997) ebeveynlerin sahip oldukları yetkinliğin temelinde anne-baba olduktan sonra ebeveynliğin getirmiş olduğu rol ve sorumluluklara gerek davranış gerekse bilişsel yönden ne kadar hazır oldukları yer almaktadır.

Ebeveynlerin kendi ebeveyn yetkinliklerine olan güveni ile davranışları arasında anlamlı bir bağ bulunmaktadır. Ebeveynlerde olan güven duygusu, ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim halinde olmalarını ve çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı bir davranış sergilemelerine olanak sağlamaktadır (Leahy Warren & McCarthy, 2012). Bu durumda, ebeveyn yetkinliğine inanan ve sahip olan ebeveynler, bu ebeveynlik rollerini ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak adlandırılabilir (Caprara, Regalia, Scabini, Barbanelli, & Bandura, 2004). Anne babaların ebeveynlik yetkinliklerinin durağan olmaması için kendilerini yenilemeleri ve ileriye doğru hareket etmeleri önemlidir (Coleman & Karraker, 1997). Bu noktada ebeveyn yetkinliğinin ortaya çıkmasında önemli bir

faktör olan sosyal destek ön plana çıkmaktadır (Coleman & Karraker, 1998; Merrifield & Gamble, 2013). Özellikle eşler arasındaki ilişkinin ebeveynlik açısından önemli bir destek faktörü olduğu görüşünden (Belsky, 1984) hareketle ebeveynlerin yetkinlik duygusunu etkileyen önemli faktörler arasında, bireyin eşi tarafından desteklendiğini hissetmesi (Suzuki, 2010) ile hem kendisinin hem de eşinin dile getirdiği evlilik memnuniyeti (Kwok, Ling, Leung & Li, 2013) yer almaktadır. Evliliğin sağlıklı ve nitelikli olması, evlilik uyumu kavramıyla ifade edilmektedir. Bu da evlilik kavramının eşler için eşsiz bir yapısı olduğuna vurgu yapmaktadır (Li & Fung, 2011). Bu faktörler, ebeveynlik sürecinde bireyin kendine duyduğu güveni ve ebeveyn rolünü etkin bir şekilde yerine getirme kapasitesini güçlendirmektedir. Eşlerin beraber karar verebilmeleri, eşlerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, karşılıklı isteklerinin örtüşmesi, aile bireyleriyle olan ilişkilerinde, toplumsal etkinliklerde ve maddi meselelerde fikir ve çabalarında bir noktada buluşmaları eşler arasında uyumu sağlamaktadır (Şener ve Terzioğlu, 2002).

Locke ve Wallace (1959) eşlerin karşılıklı etkili iletişim kurabilmesi, problemleri olumlu bir yaklaşım ile çözüme ulaştırabilmesi ve karşılıklı empati ve iş birliği ile ilişkiyi devam ettirilebilmesini evlilik uyumu olarak adlandırmıştır. Evlilik uyumunun temel taşlarından olan, ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarının uyumlu olmasıdır. Sağlıklı bir evlilik uyumu ebeveynlerin çocuklarını birlikte uyum içinde çocuklarını büyütmelemleri olanak sağlamakta, bu da aile içindeki dengenin korunmasına yardımcı olmaktadır (Whitney & Markman, 1989). Eşler arasında oluşan uyumlu ilişki sağlıklı ve mutlu bir evliliğin vazgeçilmez parçasıdır (Kublay & Oktan, 2015). Evlilik uyumunun bireylerin üzerindeki fiziksel ve psikolojik olumlu etkilerinin tükenmişlik kavramı ile ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında, evlilik uyumu ve tükenmişlik arasında istatistiksel olarak negatif yönlü bir ilişki saptanmış ve evlilik uyumu yüksek çıkan bireylerin tükenmişlik puanlarının daha düşük düzeyde çıktığı sonucuna varılmıştır (Candemir Karaburç & Tunç, 2020; Çapri & Gökaçan, 2013; Kızıldağ & Yıldırım, 2018; Pamuk ve Durmuş, 2015).

Çağımızın yoğun ritmi, gün geçtikçe ağırlaşan iş yükü ve aile sorumlulukların artışı, çalışan evli ebeveynler başta olmak üzere hem ebeveynlik hem mesleki rollerinde farklı tükenmişlik risklerine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışan evli ebeveynlerin yaşadığı mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkinin anlaşılmasında, ebeveyn yetkinliği algısı ve evlilik uyumunun aracı rol oynayabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu değişkenlerin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar yer alsa da bu dört değişkenin aynı model içerisinde bütüncül bir şekilde incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Alanyazında tespit edilen böylesi bir boşluğu kapatmak ve mevcut olan bilgi birikimindeki sınırlılığı aşmak için gerçekleştirilen bu araştırmada mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu değişkenlerinin aracılık rolünün test edilmesi hedeflenmektedir. Araştırma sonucundan elde edilen bulguların ise aile ve çalışma psikolojisi alanlarında çalışan uzmanlara ve araştırmacılara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında çalışan evli ebeveynlerin mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu değişkenlerinin aracı rol üstlenip üstlenmediğini incelemek bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç çevresinde araştırmada şu hipotezlere yer verilmiştir.

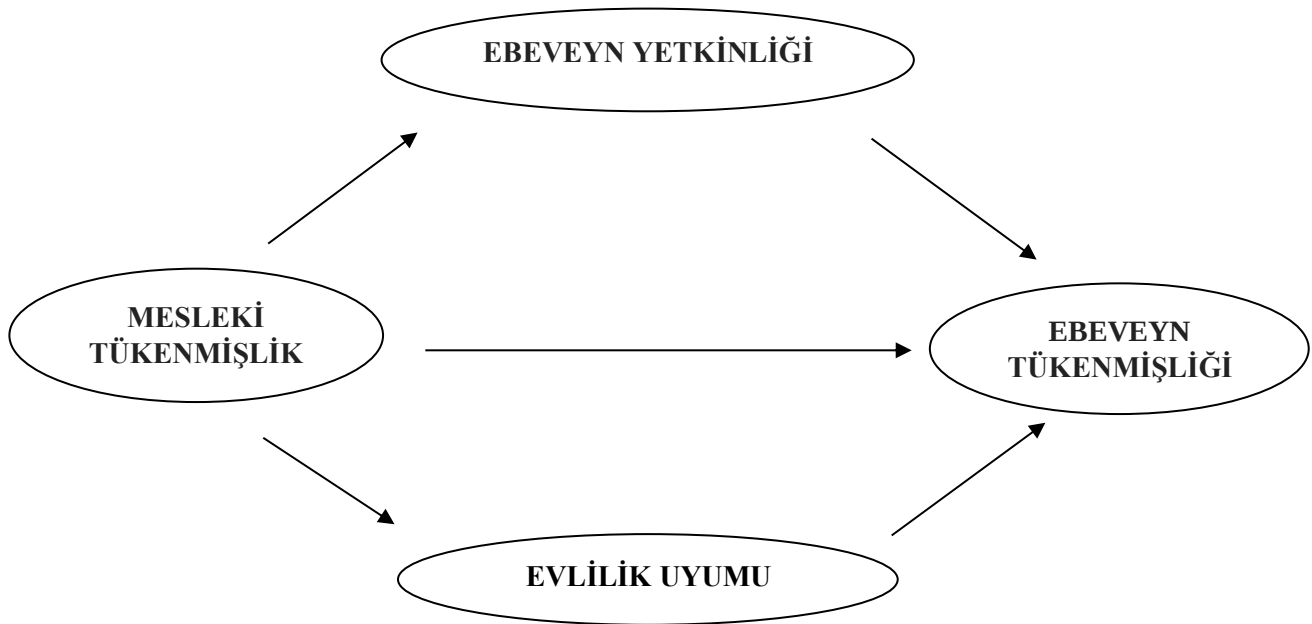
1. Mesleki tükenmişlik, ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği puanları arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliğinin aracı rolü vardır.
3. Mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği puanları arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracı rolü vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma çalışan evli ebeveynlerde mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolünün olup olmadığını belirlemeye yönelik

ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın aracılık ilişkisini belirlemeye yönelik oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 311 kadın (%58.5) ve 221 erkek (%41.5) olmak üzere toplam 532 çalışan evli bireyden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF)

Pines (2005) araştırmacı ve uygulayıcıların ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak daha az maddeden oluşan ve kullanımı kolay bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla Pines & Aronson'un (1988) tarafından geliştirilen 21 maddelik Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)'ni 10 maddelik kısa forma uyarlamıştır. Kişilerin mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere 7'li likert (1 Hiçbir zaman ve 7 Her zaman) ölçek üzerinde görüşmecilerin beyanına dayalı [self-report] olarak cevaplanan TÖ-KF için farklı meslek, etnik köken ve öğrenci gruplarından elde edilen veriler ile hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının .85 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Türkçe uyarlama geçerlik, güvenirlik çalışması Çapri (2013) tarafından yapılan ölçeğin 4 hafta aralıklarla yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı .88, iç tutarlılık kat sayısı .91 olarak raporlanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Tükenmişlik Envanteri

Roskam, Raes & Mikolajczak (2018) tarafından tükenmişliğin başka bir boyutu olan ebeveyn tükenmişliğini ölçmek için geliştirilmiştir. Ebeveyn Tükenmişliği Envanteri 23 madde ve 4 alt ölçekten (duygusal tükenmişlik, eskiden olunan ebeveyne zıtlık, bıkkınlık durumu ve duygusal mesafe) oluşmaktadır. 7'li likert ile (1=oldukça yetersizim ve 7=oldukça yeterliyim) cevaplanan ölçekte ters puanlanan bir madde yer almamaktadır. Katılımcıların ölçek toplamında alabilecekleri en yüksek puan 138'dir. Ölçekte katılımcının aldığı puan arttıkça ebeveyn tükenmişliğinin de arttığı yönüyle değerlendirilme yapılmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık katsayı değerleri toplam ölçek için .96; alt ölçekleri için sırasıyla .93, .93, .90, .81 olarak bulunmuştur. Arıkan, Budak, Akgün,

Mikolajczak & Roskam (2020) tarafından gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin, duygusal tükenmişlik, eskiden olunan ebeveyne zıtlık, bıkkınlık durumu ve duygusal mesafe alt ölçekleri için sırasıyla .84, .77, .77, .50, toplam ölçek için ise .90 iç tutarlık katsayıları gösterdiği rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında kullanılması ön görülen toplam ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Orijinal formu Caprara, Regalia, Scabini, Barbanelli & Bandura (2004) tarafından geliştirilen 7'li likert (0=hiçbir zaman ve 6=hergün) cevaplanan ölçek 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda test-tekrar test güvenirlik katsayılarının .96 ile .99, iç tutarlık katsayılarının .92 ile .94 arasında, madde toplam test korelasyonlarının ise .55 ile .64 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Demir ve Gündüz (2014) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan faktör analizi sonucunda 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı rapor edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışması sonucunda Genel Yetkinlik Ölçeği (GYÖ) ile arasında .78 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında cronbach-h alpha iç tutarlık katsayısı .91, üç hafta arayla uygulanan test tekrar test korelasyon katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. En düşük 11 en yüksek 77 puan alınabilecek olan ölçekte puan azaldıkça ebeveyn yetkinliği azalırken, puan arttıkça ebeveyn yetkinliği artmaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Evlilikte Uyum Ölçeği (EUÖ)

Locke & Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ) eşlerin evliliklerine dair belirleyici ve temel nitelikteki unsurları sorgulayan sorulardan oluşmakta ve bu sorular mutluluk düzeyi, iletişim, cinsellik, ekonomik paylaşım ve yaşam felsefesi gibi konuları kapsamaktadır. Türkçe'ye Tutarel-Kışlak (1999) tarafından uyarlanan 15 maddelik ölçek için en yüksek 60 puan, en düşük 0 puan alınabilmektedir. Ölçekten 43 ve üzerinde puan alan katılımcılar evliliklerinde uyumlu iken 43'ün altında puan alan katılımcıların evliliklerinde uyumsuz olarak değerlendirilmektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test analizi uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .57 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin testin yarıya bölünmüş güvenirlik katsayısı .84, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş grupları, gelir durumu, öğrenim durumu, evlilik şekli, evlilik süresi ve çocuk sayısı sorularına yer verilmiştir.

İşlem

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve oluşturulan kişisel bilgi formu gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra Google form ile çalışma grubundaki katılımcılara uygulanmıştır.

Veri Analizi

Mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu puanlarının aracılık rolünün olup olmadığı yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. Yapılar arasındaki ilişkileri test eden klasik analizlerde belirli bir modeli bütün olarak test etmek güçtür ancak YEM ile farklı ilişkilerin bulunduğu bir modelin bütün olarak doğrulanması üretilen uyum iyiliği indeksleri ile test edilebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Verilerin analizinden önce çok değişkenli istatistiksel çalışmalar için örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık, kayıp değerler, uç değerler gibi sorunların giderilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). İlk olarak veri girişleri kontrol edilerek kayıp değerler belirlenmiş, veri setinde %5'ten az veri kaybı olan ölçümler için yaklaşık değer ataması yapılmıştır. Uç değerler kutu grafiği (boxplots) oluşturulmuş ve veri setinde uç değere bulunmamıştır. Çok yönlü uç değerler için Mahalanobis uzaklığı belirlenmiş, her bir denek için belirlenen Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmış ve veri setinde hesaplanan ki-kare değerinin üzerinde bir veriye rastlanmamıştır. Sonrasında çalışmada

kullanılan ölçme araçlarının normallik analizi için ‘çarpıklık ve basıklık’ değerlerine bakılmıştır. Uluslararası standartlara göre kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Değerler incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının normallik değerlerinin kabul edilen uluslararası standartlar içerisinde olduğu bulunmuştur (± 1). Bu bağlamda ilgili analizlerin seçiminde normal dağılım özelliğine sahip test kriterlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı 0.05 ile 0.01 kullanılmıştır. Son olarak araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü ortaya koymada Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolünü incelemek için de yapısal eşitlik modeliyle yol (path) analizi kullanılmıştır. Analizde modeli test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelinde kullanılan uyum indekslerine ilişkin iyilik ölçütleri; iyi uyum için ($\chi^2/sd \leq 3$; RMSEA $\leq .05$; CFI $\geq .95$; NFI $\geq .95$; NNFI (TLI) $\geq .95$; SRMR $\leq .05$) ve kabul edilebilir uyum için ($\chi^2/sd \leq 5$; RMSEA $\leq .10$; CFI $\geq .90$; NFI $\geq .90$; NNFI (TLI) $\geq .90$; SRMR $\leq .10$) dikkate alınmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2011; Schermelleger-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

BULGULAR

Ölçüm Modeli

Bu bölümde çalışan evli ebeveynlerde mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolünün olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini kontrol etmede doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Kullanılan tüm ölçme araçları tek tek genel boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda MTÖ-KF, ETDÖ, EYÖ, EUÖ ölçeklerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
MTÖ-KF, ETDÖ, EYÖ, EUÖ’ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

ÖLÇEK/MODEL								
L	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	TLI(NNFI)	CFI	RMSEA	SRMR
TÖ-KF	131,86	28	4,71	.95	.94	.96	.08	.04
ETDÖ	899,63	218	4,13	.85	.95	.95	.07	.03
EYÖ	144,29	41	3,52	.95	.97	.98	.07	.03
EUÖ	349,46	89	3,93	.91	.91	.93	.07	.05

(TÖ-KF: Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Form, ETDÖ: Ebeveyn Tükenmişlik Ölçeği, EYÖ: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, EUÖ: Evlilik Uyumu Ölçeği)

Tablo 1 incelendiğinde TÖ-KF için yapılan analiz sonucu uyum indeksleri bakımından incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının örneklem bakımından yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir ($X^2=131.86$; $df=28$; $X^2/df=4.71$; GFI=.95; TLI(NNFI)=.94; CFI=.96; RMSEA=.08; SRMR= .04). ETDÖ için yapılan analiz sonucu uyum indeksleri bakımından incelendiğinde, GFI indeksinin beklenen değer altında kaldığı ancak ek kanıtlar açısından diğer uyum indekslerine bakıldığında, ölçme aracının zayıf uyum göstereceği bu araştırma kapsamındaki örneklem için yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir ($X^2=899.63$; $df=218$; $X^2/df=4.13$; GFI=.85; TLI(NNFI)=.95; CFI=.95; RMSEA=.07; SRMR= .03). EYÖ için yapılan analiz sonucu uyum indeksleri bakımından incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının örneklem bakımından yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir ($X^2=144.29$; $df=41$; $X^2/df=3.52$; GFI=.95; TLI(NNFI)=.97; CFI=.98; RMSEA=.07; SRMR= .03). EUÖ için yapılan analiz sonucu uyum indeksleri bakımından incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının örneklem bakımından yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir ($X^2=349.46$; $df=89$; $X^2/df=3.93$; GFI=.91; TLI(NNFI)=.91; CFI=.93; RMSEA=.07; SRMR= .05).

Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın değişkenleri arasındaki yapısal eşitlik modeli ile yol analizine geçmeden önce değişkenler arası ilişkinin ortaya konulması için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. TÖ-KF, ETDÖ, EYÖ, EUÖ'ne dair korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler ve Alt Boyutları (N=532)	1	2	3	4
1.Toplam Tükenmişlik (TÖ-KF)	1			
2.Toplam Ebeveyn Tükenmişliği (ETDÖ)	.69**	1		
3.Toplam Ebeveyn Yetkinliği (EYÖ)	-.52**	-.68**	1	
4.Toplam Evlilik Uyumu (EUÖ)	-.55**	-.57**	.49**	1

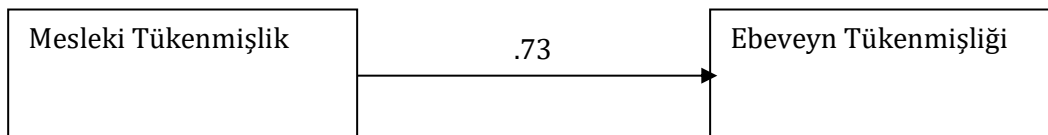
**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde mesleki tükenmişlik, ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre; Mesleki tükenmişlik ile toplam ebeveyn tükenmişliği arasında ($r=.69$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgu mesleki tükenmişlik düzeyi yükseldikçe katılımcılarda ebeveyn tükenmişliği düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Diğer yandan, mesleki tükenmişlik ile ebeveyn yetkinliği ($r=-.52$; $p<.01$) ve evlilik uyumu arasında ($r=-.55$; $p<.01$) negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular mesleki tükenmişlik düzeyi yükseldikçe katılımcılardaki ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu düzeylerinin düştüğüne işaret etmektedir.

Buna ek olarak, ebeveyn tükenmişliği ile ebeveyn yetkinliği ($r=-.68$; $p<.01$) ve evlilik uyumu arasında ($r=-.57$; $p<.01$) negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular ebeveyn tükenmişliği düzeyi yükseldikçe katılımcılardaki ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Ayrıca ebeveyn yetkinliği ile evlilik uyumu arasında ($r=.49$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ebeveyn yetkinlik düzeyi yükseldikçe katılımcılardaki, evlilik uyumu düzeylerinin de yükseldiğine işaret etmektedir.

Mesleki Tükenmişliğin Ebeveyn Tükenmişliğinin Yordayıcılığına İlişkin Bulgular



Şekil 2. Mesleki Tükenmişliğin Ebeveyn Tükenmişliğini Yordayıcılığına İlişkin Test Sonuçları

Şekil 2 de oluşturulan modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde oluşturulan modelin kabul edilebilir değerler aralığında olduğu bulunmuştur ($X^2=248.91$; $df=69$; $X^2/df=3.61$; $GFI=.93$; $TLI(NNFI)=.96$; $CFI=.97$; $RMSEA=.07$; $SRMR=.04$). Kurulan yapısal modele ilişkin uyum indekslerinin yanında ölçüte ait t değerlerine de bakılmıştır. Tablo 3'te kurulan ölçüte ait t değeri ile standardize β ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 3

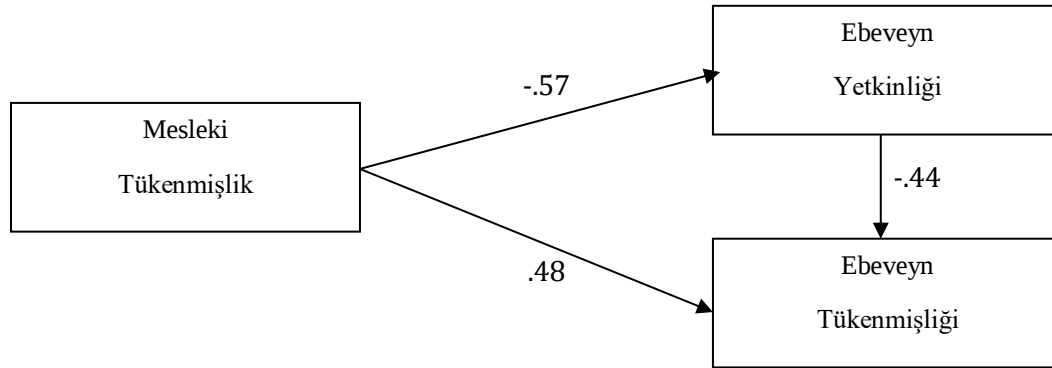
Şekil 2'ye İlişkin Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Sh	t
Mesleki Tükenmişlik $\Rightarrow$ Ebeveyn Tükenmişliği	.73	2,03	8,916**

Tablo 3 incelendiğinde Şekil 2'ye göre kurulan modelde mesleki tükenmişliğin ebeveyn tükenmişliğini doğrusal yönde yordadığı bulunmuştur ($\beta=.73$, $t=8.92$; $p<.01$).

Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Analiz Sonuçları

Mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliğinin aracılık rolünün olup olmadığının ortaya konulmasında yol analizine yer verilmiştir. Bu bağlamda kurulan model Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Mesleki Tükenmişlik ile Ebeveyn Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Ebeveyn Yetkinliğinin Aracı Rolüne İlişkin Test Sonuçları

Şekil 3’te oluşturulan modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde oluşturulan modelin kabul edilebilir değerler aralığında olduğu bulunmuştur ($X^2=717.77$; $df=265$; $X^2/df=2.70$; $GFI=.90$; $TLI(NNFI)=.96$; $CFI=.96$; $RMSEA=.06$; $SRMR=.03$). Kurulan yapısal modele ilişkin uyum indekslerinin yanında ölçüte ait t değerlerine de bakılmıştır. Tablo 4’te kurulan ölçüte ait t değeri ile standardize β ve standart hata değerleri verilmiştir.

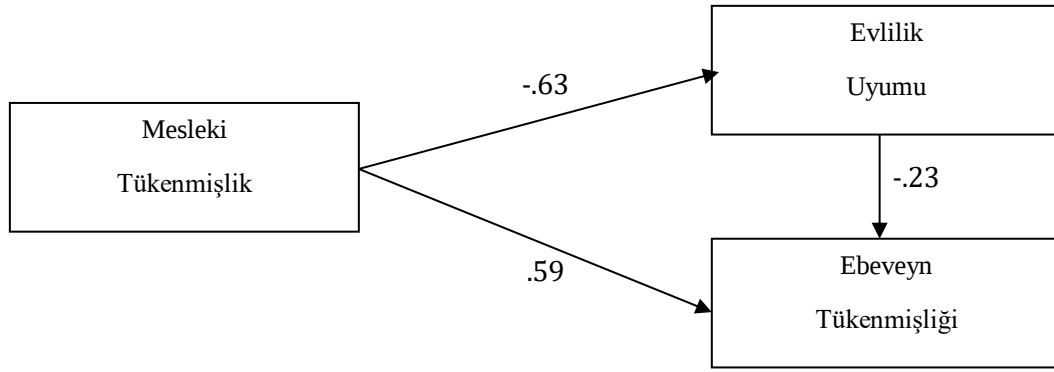
Tablo 4
Şekil 3’e İlişkin Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Sh	t
Mesleki Tükenmişlik $\Rightarrow$ Ebeveyn Tükenmişliği	.48	1.59	7.91**
Mesleki Tükenmişlik $\Rightarrow$ Ebeveyn Yetkinliği	-.57	.17	-7.91**
Ebeveyn Yetkinliği $\Rightarrow$ Ebeveyn Tükenmişliği	-.44	.39	-11.80**

Tablo 4 incelendiğinde Şekil 3’e göre kurulan modelde mesleki tükenmişliğin ebeveyn tükenmişliğini doğrusal yönde yordadığı bulunmuştur ($\beta=.48$, $t=7.91$; $p<.01$). Mesleki tükenmişliğin ebeveyn yetkinliğini ($\beta=-.57$, $t=-7.91$; $p<.01$) negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bağlamda aracı değişken alındıktan sonra kurulan ilişkide 0.25 puanlık bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kurulan modelde aracılık etkisinin olabilmesinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiye aracı değişken etki ettiğinde ilişki ya anlamsız olması ya da ilişkide azalmanın olması gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda kurulan aracılık modelinde mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasında ebeveyn yetkinliği faktörünün kısmi aracılık etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında ebeveyn yetkinliğinin ebeveyn tükenmişliğini ise negatif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.44$, $t=-11.80$; $p<.01$).

Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Analiz Sonuçları

Mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracılık rolünün olup olmadığının ortaya konulmasında yol analizine yer verilmiştir. Bu bağlamda kurulan model Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Mesleki Tükenmişlik ile Ebeveyn Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Evlilik Uyumunun Aracı Rolüne İlişkin Test Sonuçları

Şekil 4 de oluşturulan modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde oluşturulan modelin kabul edilebilir değerler aralığında olduğu bulunmuştur ($X^2=979.06$; $df=366$; $X^2/df=2.67$; $TLI(NNFI)=.93$; $CFI=.94$; $RMSEA=.06$; $SRMR=.05$). Aynı zamanda GFI uyum indeksinin de kabul edilebilir düzeylere yakın olduğu söylenebilir ($GFI=.87$). Kurulan yapısal modele ilişkin uyum indekslerinin yanında ölçüte ait t değerlerine de bakılmıştır. Tablo 5'te kurulan ölçüte ait t değeri ile standardize β ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 5
Şekil 4'e İlişkin Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Sh	t
Mesleki Tükenmişlik $\Rightarrow$ Ebeveyn Tükenmişliği	.59	1.87	7.86**
Mesleki Tükenmişlik $\Rightarrow$ Evlilik Uyumu	-.63	.16	-7.81**
Evlilik Uyumu $\Rightarrow$ Ebeveyn Tükenmişliği	-.23	.55	-5.43**

Tablo 5 incelendiğinde Şekil 4'e göre kurulan modelde mesleki tükenmişliğin ebeveyn tükenmişliğini doğrusal yönde yordadığı bulunmuştur ($\beta=.59$, $t=7.86$; $p<.01$). Mesleki tükenmişliğin evlilik uyumunu negatif yönde yordadığı bulunmuştur ($\beta=-.63$, $t=-7.81$; $p<.01$). Bu bağlamda aracı değişken alındıktan sonra kurulan ilişkide 14 puanlık bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kurulan modelde aracılık etkisinin olabilmesinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiye aracı değişken etki ettiğinde ilişki ya anlamsız olması ya da ilişkide azalmanın olması gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda kurulan aracılık modelinde mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasında evlilik uyumu faktörünün kısmi aracılık etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında evlilik uyumunun ebeveyn tükenmişliğini ise negatif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.23$, $t=-5.43$; $p<.01$).

Sonuç

Bu araştırmada çalışan evli ebeveynlerde mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracı rolünün incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışan evli ebeveynlerde mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mesleki tükenmişlik ve ebeveyn yetkinliği ile evlilik uyumu arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur Aynı zamanda meslek tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği ilişkisinde ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun aracılık rolü olduğu görülmüştür. Blanchard & Heeren (2020), ebeveynlerin duygusal açıdan içinde bulundukları tükenmişlik sendromunun meslek tükenmişliğinin nedeni olabileceğini açıklamıştır. Tükenmişlik sendromunun sonuçlarından olan depresyon, kendini yorgun hissetme, yıpranma, uyku bozukluğu, anksiyete bozuklukları, kas ve kramp ağrıları ile bireyin hayatının büyük bölümde yer almaktadır. Meslek alanında ya da ebeveynlikte yaşanan tükenmişlik, ebeveynlik becerilerinde ve yaşam alanlarının diğer bölümlerinde de kendini göstermesi muhtemel bir sonuçtur. Bireylerin meslek hayatında yaşamış oldukları sorunlar aile işlevselliğinde ebeveynlik becerileri ve ebeveynlik rollerini etkilemektedir. Bireyin meslek hayatındaki tükenmişlik sendromunda meydana gelen artış ile bireyin ebeveynlik

becerilerinde ve evlilik yaşantısındaki sistematiğe azalmalar oluşabilmektedir. Tükenmişlikte hem bireyin yakın çevresine hem de bireyin aile üyelerinde zamanla içe kapanıklık ve değersizlik duygularına kapılma eğilimi yaşayabilmektedir. Yaşanılan bu tür duygular ilişkilerde bağların zayıflamasına ve çatışmaların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok çalışmada bulunmaktadır (Montgomery, Panagopolou, Wildt & Meenks, 2006; Robinson, Magee, & Caputi, 2016; Westman, Etzion & Gortler, 2004).

Benzer biçimde, bu çalışmada ebeveyn tükenmişliği ve evlilik uyumu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Mikolojczak, Brianda, Avalosse & Roskam'a (2018) göre, bireyin yaşamış ya da yaşamakta olduğu ebeveyn tükenmişliği ile ortaya çıkan sonuçlar sadece bireyi etkilememekte, bireyin yaşamış olduğu ebeveyn tükenmişliği aynı zamanda partneri ile daha çok sorun ve tartışma yaşamasına yol açabilmektedir. Bireylerin partneri ile duygularını paylaşması, birlikte çözüm üretebilmeleri ve karşılıklı olarak destek sunmaları sonuçla partnerler arasındaki uyumun artmasına, ilişkide güvenin pekişmesine, empatinin gücünün güçlenmesine ve iletişimin daha sağlıklı gelmesine katkı sağlayabilmektedir. Böylece partnerler arasındaki bağın derinleşip güçlenmesine bağlı olarak evlilik uyumlarında da artışların görülmesi, evlilik uyumlarındaki bu yöndeki artışlar ortaya çıktıkça ebeveyn tükenmişlik düzeylerinde de düşüşlerin yaşanması olası görünmektedir. Bu noktada evlilik uyumunun tükenmişlik sendromu için bir koruyucu rol oynayabileceğinin ortaya konulduğu Karaburç & Tunç'un (2020) araştırma bulgularına dayalı olarak evlilik uyumu düzeyi yüksek olan bireylerde evlilik ve ebeveynlik süreçlerinde daha az düzeyde tükenmişlik sendromu yaşanmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusunda bireylerin ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn yetkinliğinde önemli olan noktalardan biri karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretebilmektir. Bu durumda bireylerin problem çözme becerilerinde kendilerini geliştirmesi ile evliliğinde eşi ile yaşayacağı problemlerde azalmalar görülebilecektir. Aynı zamanda, birey partneri ile daha etkili iletişim kurabilecek ve böylelikle ilişkide oluşabilecek yanlış anlaşılmalara azalırken, birey ve partneri arasındaki duygusal bağ da güçlenebilecektir. Bireyin eşi ile yaşayacağı problemlerin azalması ile evlilik uyumlarında da artışlar görülebilecektir (Erberk, Beştepe, Akar, Eradamlar & Alpkan, 2015) ve buna bağlı olarak ebeveynlik yetkinliğinde de olumlu yönde artışlar söz konusu olabilecektir. Çiftlerin evlilik uyumlarını artırmak için uyguladıkları etkili problem çözme becerileri ile aynı zamanda çocuklarıyla aralarında oluşabilecek problemler için de çözüm bulmada etkili olabilir. Çocuklar ebeveynlerini her zaman büyük bir merak, heyecan ve dikkatle izlemektedirler. Ebeveynlerinin sergiledikleri davranışları kendilerine model olarak alırlar. Eşlerin birbirlerine ve çevrelerine karşı göstermekte olduğu davranışlar, eşler arasındaki bağa ve çocukları ile oluşturdukları bağda etki ettiği düşünülmektedir.

Aynı zamanda bu çalışmada mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği ile ebeveyn yetkinliği arasındaki negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik bireyde sık sık baş ağrısı, sinirlilik durumu, huzursuzluk, çevresine karşı ceza verici olma, tahammülsüzlük ve yetersizlik hissi meydana getirmektedir. Tükenmişlik sendromu bireyin meslek hayatında meslek arkadaşlarıyla sorun yaşaması, sorumluluk almaktan kaçınma, enerjik hissetmeme ve çalışma isteğinin olumsuz etkilendiği gibi ebeveyn rolünde çocuklara tahammül edememe, kendini yorgun hissetme, çocuklarıyla arasına mesafe koyma davranışlarını meydana getirmektedir. Yüksek ebeveyn yetkinliği olan bireyler ise sahip oldukları yetenek ve becerilerinin farkındadırlar. Coleman & Karraker'e (1998) göre, yüksek ebeveyn yetkinliğine sahip olan bireyler, çevresinde yer alan bireyler ve çocukları ile hem sağlıklı hem yakın ilişkiler kurabilmektedir. Hatta ebeveyn yetkinliğinde meydana gelen artış ebeveynin çocuklara yönelik daha etkili ve sağlıklı bir bakım vermesine olanak sağlayabilmektedir. Bu artışların, sonuç olarak, ebeveynlerin daha az kaygı ve stres yaşamasına ve tükenmişlik sendromunun belirtilerinde belirgin bir azalmaya yol açmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Diğer yandan, mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliğinin aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Montigny & Lacharite'e (2005) göre ebeveyn yetkinliği bireyin anne baba rolündeki becerilerini ifade etmektedir. Maslach & Goldberg (1998) bireyin yaşadığı deneyimler sayesinde şekillenen stres faktörünün hem karşısındaki kişiyi hem de kendini tanıma konusunda etkilendiğini ifade etmiştir. Stres, kişinin psikolojik ve duygusal yaşamını etkileyerek, onun yaşadığı insanların özelliklerini şekillendirmektedir. Bireyin ebeveynlik becerilerini keşfetmesi ve

becerilerini yetkin olarak hayata geçirebilmesi ile yaşamında yer alan depresyon, uyku bozuklukları, anksiyete ve stres düzeyinde düşmeler meydana gelmektedir. Ebeveynlerin becerilerinde oluşan artış sonucunda bireyin yaşamış olduğu mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişlik düzeylerinde azalma gözlemlenmesinin beklenen bir durum olduğu düşünülebilir. Ebeveynlik süreçlerinde yapılan düzenlemeler ile yaşanması olası olan ruhsal zorlukları en az düzeye indirgenebilmektedir. Bu durumda yapılan düzenlemeler hem bireysel ve mesleki açıdan hem de ebeveynlik rolü açısından doyum alma düzeyinde önemli artışlar meydana getirebileceği gibi bireyin stres yönetimi, duygusal zeka ve sosyal becerileri gibi alanlarda da kendini geliştirmesine olanak tanıyabilecektir. Böylece, bireyin iş ortamında daha verimli çalışabilmesine, meslektaşlarıyla olan performansını güçlendirebilmesine ve iş doyumunu da artırabilmesine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Buna benzer bir biçimde, mesleki tükenmişlik ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide evlilik uyumunun kısmi aracılık rolü olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Myers & Diener (1995) yapmış oldukları araştırmalarında evli bireylerde mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğunu açıklamışlardır. Sağlıklı ve mutlu ailelerin oluşumunda evlilik uyumunun önemli bir yeri vardır. Evlilik, sadece birlikte yaşamaları değil, aynı zamanda duygusal, sosyal olarak birbirlerini desteklemeleri olduğu için bireylerin evlilikle beraber ben duygusundan sıyrılıp biz duygusu ile birleşmesi sonucunda partnerler ortak bir noktada buluşmuş olurlar. Evlilik uyumu düzeyinin artması ile birlikte bireylerin yaşamış oldukları stres, umutsuzluk gibi olumlu olmayan duygularda azalmalar olurken, eşler arasındaki iletişim, empati ve karşılıklı saygı gibi temel değerler güçlenmektedir. Evlilikte partnerlerin karşılıklı olarak anlayışlı olması, problem çözme becerilerinin olması, duyguları aktarabilmeleri ve birbirlerine destek olmaları evlilik uyumunun artmasına, bireyin yaşamakta olduğu stres düzeyi ile ebeveyn tükenmişliği ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin azalmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada elde edilen sonuçların, alanyazındaki evlilik uyumu ve tükenmişliği inceleyen araştırmalarda evlilik uyumu ile tükenmişliğin negatif yönde ilişkili olduğu ve evlilik uyumu arttıkça tükenmişlikte azalmalar olduğu yönündeki sonuçlarla (Roberts & Levenson, 2001; Kinnunen & Feldt, 2004; Koçak & Çelik, 2009) tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, mevcut bu çalışma mesleki tükenmişlik, ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin ortaya konularak, mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumu değişkenlerinin rolünün ilk kez modellenmesiyle elde edilen sonuçların alanyazına sağlayacağı önemli katkılar güçlü yanını ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye de yaşayan çalışan evli 532 ebeveyn üzerinde gerçekleştirilen kesitsel bir niteliğe sahip olan mevcut araştırmanın sınırlılığından hareketle ilerleyen çalışmalarda bu değişkenlerin ile daha geniş ve farklı örneklem grupları üzerinde yeni araştırma desenleri ile araştırılmasının alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde, araştırmadaki değişkenlerden biri olan evlilik uyumu için verilerin çiftlerden yalnızca birinden elde edilmiş olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle alanyazındaki bilgi birikimi açısından yeni yapılacak araştırmalarda her iki eşin de dahil edilmesi böylesi bir sınırlılığı ortadan kaldırmak adına önemli görünmektedir. Ayrıca tükenmişlik sendromu bir anda ortaya çıkmayan zamanla yol alan ve evrelerden oluşan bir sendromdur. Aynı zamanda evlilik uyumu da geçen zaman ile birlikte değişiklik gösterebilmektedir. Mevcut araştırmanın veri toplama süreci yalnızca bir aşamada gerçekleştirilmiştir. Değişkenler göz önüne alındığında boylamsal bir çalışma ile değişkenlerin gözlemlenmesinin ileri zamanda yapılacak olan araştırmalar için değişimlerin incelenmesi ve bu değişimlere etki eden faktörlerin saptanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Son olarak, mesleki tükenmişlik ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkide ebeveyn yetkinliği ve evlilik uyumunun kısmi aracılık rollerinin olduğunun görülmesi bu iki değişkenin iki farklı yaşam alanındaki tükenmişlik için önemli bir koruyucu faktör ve tampon görevi üstlendiğine işaret etmektedir. Buradan hareketle, psikolojik danışmanlar, psikologlar, aile danışmanları gibi ruh sağlığı uzmanları tarafından farklı yaşam alanlarında olası tükenmişlik sendromu yaşamalarını önlemek adına ebeveynlere ya da ebeveyn olmaya aday çiftlere ebeveyn farkındalığı ve yetkin ebeveyn olmak ile ilgili eğitimler ve seminerler düzenlemelerinin yanı sıra çift danışmanlığı hizmetlerini tanıtarak bu hizmetlerden daha yaygın bir biçimde yararlanabilmelerine katkı sağlamaları önemli görünmektedir.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2015). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arikan, G., Üstündağ-Budak, A. M., Akgün, E., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2020). Validation of the Turkish version of the parental burnout assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 14-32.
- Barbaranelli, C., Caprara, GV & Maslach, C. (1997). Bireyselleşme ve kişilik özelliklerinin Beş Faktör Modeli. *Avrupa Psikolojik Değerlendirme Dergisi*, 13(2), 7584. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.13.2.75>
- Belsky, J. (1984). Ebeveynliğin belirleyicileri: Bir süreç modeli. *Çocuk Gelişim*, 55, 83-96. <http://dx.doi.org/10.2307/1129836>
- Blanchard, M.A. & Heeren, A. (2020). Why we should move from reductionism and embrace a network approach to parental burnout. *New Dir Child Adolesc Dev.*, 174, 159-68. doi.org/10.1002/cad.2037.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime ve Delinquency*, 15, 1969, 359-370.
- Brown, SM., Doom, JR., Lechuga-Peña, S., Watamura, SE., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global covid-19 pandemic. *Child Abuse Negl*, 110(2), 104699. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Candemir Karaburç, G., & Tunç, E. (2020). Problematic İnternet use, marital adjustment, couple burnout and basic psychological need satisfaction levels of married individuals. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1695-1721.
- Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247-261.
- Cheng, H., Wang, W., Wang, S., Li, Y., Liu, X. & Li, Y. (2020). Validation of a Chinese version of the parental burnout assessment. *Frontiers in Psychology*, 11, 321-332.
- Cinoglu H. & Sever M. (2010). Amerikan polisinde iş stresinden kaynaklanan aile içi şiddet olaylarının sosyolojik ve istatistiksel analizi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12(1), 125-146.
- Coleman, K. & Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Coleman, PK & Karraker, KH (1998). Öz yeterlilik ve ebeveynlik kalitesi: bulgular ve gelecekteki uygulamalar. *Gelişimsel İnceleme*, 18, 47-85. <http://dx.doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Coleman, P. K., Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of schoolage children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24.
- Çapri, B. (2008). *Eş tükenmişliği yordayan değişkenlerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çapri, B. & Gökaçan, Z. (2013). The Variables Predicting Couple Burnout. *Elementary Education Online*. 12. 561-574.

- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418.
- De Montigny, F. & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 387-396.
- Demir, S., & Gündüz, B. (2014). Ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları/adaptation of the parental self-efficacy scale: the study of validity and reliability. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. & Alpan R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*, 18(1), 39-47.
- Etzion, D. & Pines, A. M. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 17, 191-209.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issue*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. & G. Richelson (1981). *Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success*, Bantam Boks. New York: Doubleday & Company, Inc.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 18.0 Update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gül, K, S. (2019). *Ebeveyn yetkinliğine göre duygu yönetme becerileri ilişkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hess C. R., Teti M. D., & Hussey-Gardner B. (2004). Self-efficacy and parenting of highrisk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437 doi: 10.1016/j.appdev.2004.06.002
- Hess, C. R., Teti, M. D. & Hussey-Gardner B. (2004). Self-efficacy and parenting of high risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.
- Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental burnout: When exhausted mothers open up. *Frontiers in Psychology*, 9, 1021. Doi:10.3389/fpsyg.2018.01021
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Karaburç, G., & Tunç, E. (2020). Problematic İnternet use, marital adjustment, couple burnout and basic psychological need satisfaction levels of married individuals. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1695-1721.
- Kızıldağ, S., & Yıldırım, İ. (2018). Testing a couple burnout model. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49).
- Kinnunen, U., & Feldt, T. (2004). Economic stress and marital adjustment among couples: analyses at the dyadic level. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 519-532. doi:10.1002/ejsp.213
- Kocabıyık Okray, Z. & Çakıcı, E. (2008), Sağlık çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyum, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 132-138.
- Koçak, R., & Çelik, C. K. (2009). Analyzing the relationship between occupational burnout and marital satisfaction levels of school administrators. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(31), 52-60.

- Köse, G. (2014). *Örgütsel adalet algısının tükenmişlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kublay, D. & Oktan, V. (2015). Evlilik uyumu: değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 25- 35
- Kwok, SY, Ling, CC, Leung, CL & Li, JC (2013). Hong Kong'da babalık öz yeterliği, evlilik memnuniyeti ve baba katılımı. *Çocuk ve Aile Çalışmaları Dergisi*, 22, 1051–1060. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9666-1>
- Lahey, B. B., Conger, R. D., Atkeson, B. M., & Treiber, F. A. (1984). Parenting behavior and emotional status of physically abusive mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(6), 1062-1071. doi:10.1037/0022-006X.52.6.1062
- Leahy-Warren, P., McCarthy, G. & Corcoran, P. (2012). First-time mothers: social support, maternal parental self-efficacy and postnatal depression. *Journal of Clinical Nursing*, 21(3-4), 388-397. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03901.x>.
- Lebert-Charron, A., Dorard, G., Wendland, J. & Boujut, E. (2021). Who are and are not the burnout moms? A cluster analysis study of French-speaking mothers. *Journal of Affective Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100091>
- Li, T. & Fung, H.H. (2011). The dynamic goal theory of marital satisfaction. *Review Of General Psychology*, 15(3), 246-254. doi: 10.1037/a0024694
- Locke, H. J. & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21, 251-255.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. *Jossey-Bass Publishers*.
- Maslach, C., Goldberg, J., (1998) *Prevention of Burnout: New Perspectives, Applied and Preventive Psychology*, 7, Cambridge University Press, .63-64.
- Merrifield, KA, & Gamble, WC (2013). Evlilik nitelikleri, destekleyici ve zayıflatan ortak ebeveynlik ve ebeveynlik öz yeterlilik testi taşıması ve stres tamponlama süreçleri arasındaki ilişkiler. *Aile Sorunları Dergisi*, 34, 510–533. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X12445561>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J. & Roskam, I. (2018). Parental burnout: What is it, and why does it matter?. *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319-1329. DOI:10.1177/2167702619858430
- Mikolajczak, M., Raes, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018b). Exhausted parents: sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and 92 family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 602-614.
- Montigny & Lacharite (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-399.
- Montgomery, A.J., Panagopolou, E., De Wildt, M., & Meenks, E. (2006). Work family interference, emotional labor and burnout. *Journal of managerial psychology*, 21(1), 36-51. doi:10.1108/02683940610643206
- Myers, D. & G. Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.
- Pamuk, M., & Durmuş, E. (2015). Investigation of burnout in marriage. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 162-177.

- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12, 78–88.
- Pines, A. & Aranson, E. (1988). *Career Burnout, Causes And Cures*. New York: The Free Press.
- Roberts, N. A., & Levenson, R. W. (2001). The remains of the workday: impact of job stress and exhaustion on marital interaction in police couples. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1052-1067. doi:10.1111/j.1741- 3737.2001.01052.x
- Robinson, L. D., Magee, C., & Caputi, P. (2016). Burnout and the work-family interface. *Career Development International*, 21(1), 31-44. doi:10.1108/cdi-06- 2015-0085
- Roskam, I., Raes, M. E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 8, 163. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163
- Schrooyen, C., Beyers, W. & Soenens, B. (2019a). *How to avoid that parenting burns you out: On the importance of having a clear identity as a parent*. 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens, Greece.
- Suzuki, S. (2010). Evlilik desteğinin, sosyal ağ desteğinin ve ebeveynlik stresinin ebeveynlik üzerindeki etkileri: Japonya'daki küçük çocuklu anneler arasında öz yeterlilik. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 8, 40 – 66. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X09345506>
- Şener, A. & Terzioğlu, R. S. (2002). Ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörlerin araştırılması. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tutrel-Kışlak, Ş. & Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi* 2(5).
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Tükenmişlik*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 22 Temmuz 2025)
- Ulusoy, A. N. (2021). *Ev kadınlarında tükenmişlik yordama eş desteği ve evlilik uyumunun rolü*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vasta, R. (1982). Physical child abuse: a dual-component analysis. *Developmental Review*, 2, 125-149.
- Westman, M., Etzion, D., & Gortler, E. (2004). The work-family interface and burnout. *International Journal of Stress Management*. 11(4), 413-428. doi:10.1037/1072-5245.11.4.413
- Whitney, L. & Markman, H. (1989). *Marital Adjustment and Parenting: A Theoretical Perspective*. *Family Therapy Journal*, 16(3), 123-137.



2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİLER ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE 2024 SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM WITHIN THE FRAMEWORK OF SKILLS

Doç. Dr. Turan Kaçar¹

¹Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; turankacar@gantep.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0001-8390-7262

Kaynak göstermek için: Kaçar, T. (2025). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 29-45.

For citation: Kaçar, T. (2025). Examination of the 2024 Social Studies Course Curriculum within the framework of skills. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 29-45.

Özet

Türkiye’de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)’nı beceriler çerçevesinde incelemektir. Alan yazın incelendiğinde 2024 SBDÖP ile ilgili bazı araştırmalara ulaşılmıştır ancak doğrudan bu araştırma konusunu içeren herhangi bir çalışmaya ulaşılamaması bu araştırmanın önem ve özgünlüğünü göstermektedir. Nitel araştırma ile yürütülen çalışma, doküman incelemesi desenindedir. Çalışmanın veri toplama kaynağını oluşturan 2024 SBDÖP’deki veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 2024 SBDÖP’de dört beceri başlığında 40 beceriye yer verilmiştir. 2024 SBDÖP’de en sık okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine en az ise alan ve kavramsal becerilere yer verilmiştir. 2024 SBDÖP’nin öğrenme alanlarında becerilere 250 kez yer verilmiştir. Becerilerin en sık yer verildiği öğrenme alanları; Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız ve Yaşayan Demokrasimiz iken becerilerin en az yer verildiği öğrenme alanları; Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Evimiz Dünya ve Hayatımızdaki Ekonomi’dir.

Anahtar Kelimeler: beceri; maarif modeli; öğretim programı; sosyal bilgiler; Türkiye yüzyılı

Abstract

In Turkey, in line with the Turkey Century Education Model, new teaching programs have been gradually implemented starting with preschool, 1st, 5th, and 9th grades in the 2024-2025 academic year. The purpose of this study is to examine the Turkey Century Education Model 2024 Social Studies Course Curriculum (SSCC) in terms of skills. A review of the literature revealed some studies related to the 2024 SSCC, but the lack of any study directly addressing this research topic highlights the importance and originality of this study. Conducted as a qualitative study, the research follows a document analysis design. The data from the 2024 SSCC, which formed the data collection source of the study, were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, the 2024 SSCC includes

40 skills under four skill headings. The 2024 SSCC most frequently includes literacy and social-emotional learning skills, while field and conceptual skills are included the least. Skills are mentioned 250 times in the learning areas of the 2024 SSCC. The learning areas where skills are most frequently included are Living Together, Our Common Heritage, and Our Living Democracy, while the learning areas where skills are least frequently included are Technology and Social Sciences, Our Home World, and Economics in Our Lives.

Keywords: skill; education model; curriculum; social studies; Turkey century

GİRİŞ

Öğretim programı; gerek okulda gerekse okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen bir dersin öğretiminde işe koşulan bütün faaliyetleri içeren deneyimler düzeneğidir (Demirel, 2013). Öğretim programı; bir dersin felsefesinin, kazanımlarının, amaçlarının, öğrenme alanlarının, rehberliğinin, beceri, değer ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlarının belirlenmesinde önemli rol oynar. Ayrıca öğretim programları milli eğitim sisteminin felsefesini yansıtan, uygulayıcılara bilgi veren ve yol gösteren kaynaklardır (Çakmak vd., 2023). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ise öğretim programını; amaçlanan öğretim programı, uygulanan öğretim programı ve ulaşılan öğretim programı şeklinde üç seviyede ele almaktadır (Mullis ve Martin, 2017). Türkiye’de 2005 yılından beri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıtan öğretim programları uygulanmaktadır.

Öğretim programlarında mühim değişiklikler getiren yapılandırmacılık, öğretim süreçlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerini değiştirmiştir. Bu yaklaşımın etkin bir biçimde uygulanabilmesi bu rollerin teorik olarak öğretilmesinden ziyade gerçek eğitim durumlarına nasıl entegre edileceğine bağlıdır (Dinç ve Doğan, 2010). Bu yaklaşımla öğrencilerin bilgiye direkt erişmesinden ziyade öğretmenlerin öncülüğünde bilgiyi öğrenenin keşfetmesi amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrenciler için bir rehber veya yol göstericidir (Ambarlı, 2010). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiştir (TYMM, 2024). Bu açıdan TYMM’de genel hatlarıyla yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Arslankara ve Arslankara, 2024; Karataş, 2024). Türkiye’de yapılandırmacılığı yansıtan öğretim programlarının son halkası önemli değişikliklere uğrayarak bütüncül bir yaklaşımla hazırlanan ve değer ve beceri temelli farklı bir model olan TYMM öğretim programları 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır. Nitekim Güler’e (2025) göre TYMM, eğitim ve bilgi boyutunda duygusal akıl, yapılandırmacı öğrenme ve gelenek-modernite diyalektiğini birleştirmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir biçimde ele alınmasında ana rolü öğretim programları üstlendiğinden belirli periyotlarda öğretim programları güncellenmektedir (Memiş ve Kalyoncu, 2024). Bu güncellemelerin son halkasını da öğretim programlarına önemli değişiklikler getiren TYMM doğrultusunda hazırlanan öğretim programları oluşturmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, genel ağ üzerinden bir hafta boyunca görüş bildirilerek tüm öğretim kademelerindeki zorunlu derslere ait TYMM yeni öğretim programı taslağı, kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. 10 Mayıs 2024’e kadar askıda olan taslağa bu zaman zarfında 67 bin 284 görüş ve öneri iletilmiştir. Yeni müfredata ilişkin 26 dersin TYMM öğretim programları, 16-22 Mayıs 2024’te Talim ve Terbiye Kurulu gündemine alınarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanın onayından geçerek yürürlüğe girmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2024). 2024 yılında, dünyadaki sürekli değişen koşullar ve ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek bir yapıda öğretim programları yeniden düzenlenmiştir (Aktay, 2024). Karataş’a (2024) göre son yapılan düzenlemeyle 2024-2025 eğitim-öğretim yılında TYMM ile iki belirgin yeniliğe odaklanılmıştır. Bu yeniliklerden biri beceri temelli bir öğretim yaklaşımı diğeri ise kazanımların sadeleştirilmesidir. Dolayısıyla TYMM ile hazırlanan öğretim programlarının önceki programlardan ayıran önemli bir özelliği bu programların beceri ağırlıklı olmasıdır (Akpınar vd., 2024).

Türkiye’de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yirmi altı derse ait yeni öğretim programları okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlandı. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlayan öğretim programlarından biri de 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)’dir. Bir dersin öğretim programında dersin felsefesine, amaçlarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına, rehberliğe, değer, beceri ve ölçme-değerlendirme gibi aşamalara yer verilir (Çakmak vd.,

2023). 2024 SBDÖP'nin önemli sacayaklarından birinin beceri başlığı olduğu söylenebilir. Çünkü TYMM'nin beceri temelli bir yaklaşımla hazırlandığı bilinmektedir (Akpınar vd., 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). Beceri, bireylerin bir konuyu başarılı ve etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi hususunda sahip oldukları ve sahip olması gerekenlerdir (Aşkın-Tekkol, 2020). Eğitim planlı bir süreç olduğundan çoğunlukla öğrencilere bilgi aktarımını içerir, fakat bu süreç sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir. Eğitim, bireylere beceri, bilgi, anlayış ve değer kazandırmak için yürütülen planlı bir süreçtir (Çakal vd., 2023). Bu açıdan eğitim-öğretim sürecinin öğrencilere salt bilgi değil aynı zamanda erdem, değer, eylem ve beceri kazandırma gibi bir işleve de sahip olması gerekir. Günümüz şartlarında öğrencilerin bilgiye erişmesi kolaydır ancak mühim olan bunun ötesinde öğrencilere beceri, erdem, değer, eylem ve olumlu davranışlar kazandırmaktır.

2024 SBDÖP incelendiğinde becerilere her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanında farklı beceri başlıkları altında ayrı ayrı yer verildiği görülmüştür. 2024 SBDÖP önceki öğretim programlarından farklı bir biçimde ele alınarak programa yeni beceriler eklenmiş ve bazı beceriler bu programdan çıkarılmıştır. TYMM kapsamında 2024 SBDÖP'de kavramsal becerilere, alan becerilerine, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ve okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024b). 2024 SBDÖP'de becerilere her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanlarının giriş kısmında detaylı olarak verilmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerine TYMM kapsamında 2024 SBDÖP'de ilk defa yer verilmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; duyguları idare etmek, destekleyici ilişkiler kurmak, empati yapmak ve sağlıklı bir benlik inşa etmek için gereken bilgi, beceri ve eğilimler bütünüdür. Kavramsal beceriler; kompleks bir süreç gerektirmeden kazanılan ve gözlenen temel becerilerle karmaşık süreçleri ve soyut fikirleri harekete geçirirken zihinsel etkinliklerin bir sonucu olarak işe koşulan üst düzey düşünme becerilerini ve bütünlük becerileri kapsar. Alan becerileri disipline özgü şekilde yapılandırılan becerilerden oluşurken okuryazarlık becerileri ise yeni şartlara adaptasyon sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojilerle birlikte bu yenilikleri günlük yaşama uygulama yardımcı olan becerilerden oluşur (SBDÖP, 2024).

2024 SBDÖP'de her öğrenme alanında beceriler arası ilişkiler bölümüne ve bu bölümdeki becerilere yer verilmiştir. Beceriler arası ilişkiler; öğrenme çıktısında doğrudan yer almayan fakat öğrenme çıktılarındaki beceriler ile ilişkilendirilerek öğrenme-öğretme yaşantılarında yer verilen kavramsal ve alan becerilerden oluşur (SBDÖP, 2024). Bu açıklama ışığında 2024 SBDÖP'de öğrenme alanlarında beceriler arası ilişkiler bölümünde yer verilen becerilerin bağlantılı olduğu becerilerin bilinmesi ve uygulayıcılar tarafından farkına varılması önemlidir. 2024 SBDÖP'de beceriler ile bağlantılı olan bir diğer unsur da eğilim kavramıdır. Eğilim kavramı 2005 ve 2018 SBDÖP'de yer almamıştır.

Eğilim; bireyin sahip olduğu becerileri gerekli durumlarda duyarlılık, niyet, isteklilik ve değerlendirme unsurları doğrultusunda nasıl kullandığıyla alakalı zihinsel örüntülerdir. Bu özellikleriyle eğilimler; bireyin sahip olduğu beceri, bilgi, motivasyon, hedef, strateji, öğrenme yaklaşımları gibi birçok öğretimsel öğeyi içinde barındırır. İnsanların sahip olduğu eğilimler, becerilerin eyleme dönüştürülme şeklini direkt etkiler ve kişinin bir vazifesini başarı ile tamamlamasına katkıda bulunur (MEB, 2024). Eğilimler, bir durumda becerilerin işe koşulmasını etkileyen ve bunların nasıl işe koşulacağını etkileyen unsurlardır. Eğilimler doğrultusunda harekete geçen sosyal-duygusal öğrenme, kavramsal ve alan becerilerinin etkileşim içinde işe koşuldukları ve geliştikleri ön görülmektedir (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM], 2024). Bu açıklamalar çerçevesinde eğilim, öğretim programında yer verilen becerileri yönlendiren ve becerilerin hangi durumlara ve nasıl uygulanacağına etki eden önemli bir unsurdur.

TYMM yeni olduğundan alan yazında bu model ile ilgili bazı çalışmaların (Akpınar ve Köksalan, 2024; Geçimli ve Kayahan-Yüksel, 2024; Karataş, 2024; Turan ve Nazıroğulları, 2024; Üzümcü ve Abanoz, 2024) olduğu tespit edilmiştir. 2024 SBDÖP ile ilgili çalışmaların (Dinç vd., 2024; Karakuş ve Akbaş, 2024; Önger ve Duman, 2024; Tosun ve Gökçe, 2024) ise daha sınırlı sayıda olduğu ancak doğrudan bu araştırmayı içeren herhangi bir çalışmaya ulaşamaması bu araştırmanın önem ve özgünlüğünü göstermektedir. Ayrıca TYMM kapsamında öğretim programlarının beceriler boyutunun önceki öğretim programlarından farklı olarak ele alınması önemli bir yeniliği ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen beceriler çok yönlü bir bakış

açısıyla ele alınarak çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu açıdan bu araştırmanın önemli olduğu ve sosyal bilgiler eğitimi alanında araştırma yapacaklara, öğretim programının uygulayıcılarına ve akademisyenlere katkı sunacağı ifade edilebilir. Bu araştırmanın temel amacı 2024 SBDÖP'nin becerilerini çeşitli açılardan incelemektir. Bu temel amaçla bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. 2024 SBDÖP'nin sınıf düzeyine göre becerileri nelerdir?
2. 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarına göre becerileri nelerdir?
3. 2024 SBDÖP becerilerinin sunuluş biçimi nasıldır?
4. 2024 SBDÖP'nin beceriler arası ilişkiler bölümünde yer verilen becerileri hangileridir?
5. 2024 SBDÖP'de hangi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir?
6. 2024 SBDÖP'de yer verilen 21. yüzyıl becerileri hangileridir.
7. 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarına ve sınıf düzeyine göre eğilimleri nelerdir?
8. 2024 SBDÖP'de becerilerin kazandırılmasına ilişkin hangi bilgilere yer verilmiştir?
9. 2024 SBDÖP'nin özel amaçlarının 2024 SBDÖP'nin becerileriyle nasıl bir ilişkisi vardır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışma, doküman incelemesi desende yürütülmüştür. Doküman analizi, çalışmalarda incelenen olay ya da olgularla bağlantılı bilgilerin yer aldığı yazılı belgelerin detaylı bir biçimde taranarak yeni bir bütünlüğün oluşturulduğu bir incelemedir (Creswell, 2002). Ayrıca doküman incelemesi, araştırmanın verilerini oluşturan belirli dokümanlara ulaşarak bu dokümanların gözden geçirildiği ve sorgulandığı bir analiz türüdür (Özkan, 2021). Bu çalışmada doküman incelemesi tekniğinin seçilmesinin temel nedeni 2024 SBDÖP'nin yeni olmasından ve doğrudan bu araştırma içeriğine ilişkin çalışmaların olmamasından ötürü böyle bir tercihte bulunulmuştur.

Veri Toplama Kaynakları

Çalışmanın temel veri toplama kaynağı TYMM kapsamında 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda uygulamaya başlayan 2024 SBDÖP'dir. Çalışmada bütüncül bir bakış açısıyla öğretim programı detaylı bir şekilde incelenerek 2024 SBDÖP'nin beceriler ile ilgili bölümleri veri toplama kaynağının ana unsurunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, araştırma konusunu, amacını ve sorularını belirledikten sonra araştırma konusuna ve sorularına uygun olan veri toplama kaynaklarını alan yazın doğrultusunda detaylı bir şekilde yaklaşık iki ay boyunca incelemiştir. Ardından araştırma konusuna ve sorularına uygun olan içerikleri ve verileri araştırmacı hazırladığı veri toplama aracındaki tablolara aktarmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulguları tekrar gözden geçirerek incelemiş, eksiklikleri ve hataları düzeltmiştir. Araştırmacı, veri toplama aracındaki tablolara aktardığı verileri incelemek için sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanlarına (bir profesör ve bir doçent) göndermiştir. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri sonucunda araştırmacı, elde edilen verileri tekrar düzenleyerek veri toplama sürecini tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında incelenen veri toplama kaynaklarından elde edilen bulgular frekanslarıyla birlikte tablolastırılarak betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, bir çalışma kapsamında elde edilen bulguların okuyuculara özetlenerek yorumlandığı analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada bu analizin tercih edilmesinin nedenlerinden biri öğretim programındaki becerilerin sınıf düzeyinde ve öğrenme alanları bazında tekrar etme sıklığını tespit etmektir. Bir diğer nedeni ise araştırma kapsamında toplanan verileri açıklayan kavram ve ilişkileri özetleyerek yorumlamaktır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel yöntemle yürütülen çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık kavramını kullanmak gerekir (Krefting, 1991; Merriam, 2013). İnandırıcılık kavramı ise dört başlıkta (inanırlılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik, aktarılabirlik) ele alınmıştır (Guba ve Lincoln, 1982; akt. Başkale, 2016). Araştırmanın inanırlığı açısından araştırmacı bu çalışma yaklaşık altı ayda gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri 2024 SBDÖP, alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracına aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilebilirliği için veri toplama aracının hazırlanma sürecinde alan yazın taraması yapılmış ve veri toplama aracındaki veriler iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanına incelettirilmiştir. Araştırma onaylanabilirlik açısından, incelenen araştırmaların ham ve analiz edilen verilerinden faydalanılmıştır. Son olarak araştırma aktarılabirlik açısından TYMM ve 2024 SBDÖP ile ilgili 2018-2024 yılları arasında yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

2024 SBDÖP Becerilerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de 2024 SBDÖP öğrenme alanlarındaki becerilerin sınıf düzeylerine göre frekansları gösterilmiştir.

Tablo 1. 2024 SBDÖP öğrenme alanlarındaki becerilerin sınıf düzeylerine göre frekansları

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri		4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1	Kendini tanıma (öz farkındalık)	3	-	-	-	3
2	Kendine uyarlama (öz yansıtma)	1	-	-	1	2
3	İletişim	3	6	5	6	20
4	İşbirliği	5	4	5	3	17
5	Sosyal farkındalık	3	2	4	5	14
6	Kendini düzenleme (öz düzenleme)	2	2	1	1	6
7	Esneklik	2	1	1	1	5
8	Sorumlu karar verme	2	4	6	5	17
9	Uyum	-	-	3	1	4
Kavramsal beceriler		4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1	Çıkarım yapma	1	1	1	1	4
2	Yorumlama	3	2	3	1	9
3	Çözümleme	1	2	2	1	6
4	Yapılandırma	1	-	1	-	2
5	Yansıtma	2	-	-	-	2
6	Bilgi toplama	-	2	1	-	3
7	Karşılaştırma	-	1	-	-	1
8	Özetleme	-	1	1	2	4
9	Tartışma	-	1	-	-	1
10	Sorgulama	-	-	2	1	3
11	Tümdengelimsel akıl yürütme	-	-	1	-	1
12	Genelleme	-	-	-	1	1
Okuryazarlık becerileri		4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1	Bilgi okuryazarlığı	5	6	6	6	23
2	Dijital okuryazarlık	4	6	6	6	22
3	Görsel okuryazarlık	6	6	6	6	24
4	Kültür okuryazarlığı	2	2	3	-	7
5	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı	2	2	-	-	4
6	Sanat okuryazarlığı	1	-	1	-	2
7	Vatandaşlık okuryazarlığı	1	2	1	1	5
8	Finansal okuryazarlık	1	1	-	-	2
9	Veri okuryazarlığı	1	-	1	1	3

Alan becerileri	4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1 Sosyal katılım (fikir üretme)	2	3	1	2	8
2 Kanıta dayalı sorgulama-araştırma	2	2	-	1	5
3 Harita (harita okuma)	1	-	-	-	1
4 Değişim ve sürekliliği algılama	1	1	1	3	6
5 Coğrafi sorgulama	1	-	-	1	2
6 Tablo, grafik, şekil ve-veya diyagram	1	-	-	-	1
7 Tarihsel empati	1	1	1	1	4
8 Mekânsal düşünme	-	1	2	-	3
9 Girişimcilik	-	1	1	-	2
10 Bilimsel sorgulama	-	-	-	1	1

Tablo 1 incelendiğinde 2024 SBDÖP'nin 4-7.sınıf düzeylerinde dört ayrı beceri başlığı (sosyal-duygusal öğrenme, kavramsal, okuryazarlık, alan becerileri) altında toplam 40 beceriye yer verilmiştir. 4.sınıflarda 29, 5.sınıflarda 26, 6.sınıflarda 27, 7.sınıflarda ise 25 beceriye yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'deki 40 becerinin 9'unu sosyal-duygusal öğrenme, 12'sini kavramsal, 9'unu okuryazarlık, 10'unu ise alan becerileri oluşturmıştır. 2024 SBDÖP'nin 4-7.sınıf düzeyinde kavramsal becerilerine 37 kez, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine 88 kez, okuryazarlık becerilerine 92 kez ve alan becerilerine ise 33 kez yer verilmiştir.

2024 SBDÖP Becerilerinin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de 2024 SBDÖP becerilerinin öğrenme alanları bazında sınıf düzeyine göre frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 2. 2024 SBDÖP öğrenme alanlarındaki becerilerin sınıf düzeyi ve frekansları

Öğrenme Alanları	Sınıf Düzeyi ve Frekans				
	4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
Birlikte yaşamak	11	13	12	12	48
Evimiz dünya	8	11	9	8	36
Ortak mirasımız	11	9	15	11	46
Yaşayan demokrasimiz	10	12	11	11	44
Hayatımızdaki ekonomi	11	11	11	8	41
Teknoloji ve sosyal bilimler	10	7	9	9	35
Toplam	61	63	67	59	250

Tablo 2'ye göre 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarında becerilere 4.sınıfta 61, 5.sınıfta 63, 6.sınıfta 67 ve 7.sınıfta 59 kez toplamda ise 250 kez yer verilmiştir. Becerilerin en sık yer verildiği öğrenme alanları sırayla; Birlikte Yaşamak (f=48), Ortak Mirasımız (f=46) ve Yaşayan Demokrasimiz (f=44) öğrenme alanıdır. Becerilerin en az yer verildiği öğrenme alanları ise sırayla; Teknoloji ve Sosyal Bilimler (f=35), Evimiz Dünya (f=36) ve Hayatımızdaki Ekonomi (f=41) öğrenme alanıdır.

2024 SBDÖP Becerilerinin Sunuluş Biçimine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te 2024 SBDÖP'de yer verilen becerilerin sunuluş biçimi gösterilmiştir.

Tablo 3. 2024 SBDÖP becerilerinin sunuluş biçimi

2024 SBDÖP becerilerinin sunuluşu
*Öğrenme alanları becerileri
1. Sosyal - duygusal öğrenme becerileri
2. Kavramsal beceriler
3. Okuryazarlık becerileri
4. Alan becerileri
* Beceriler arası ilişkiler
* Eğilimler

Tablo 3'teki verilere göre 2024 SBDÖP'de beceriler her sınıf düzeyine ve öğrenme alanına göre ayrı

ayrı düzenlenmiştir. 2024 SBDÖP’de her öğrenme alanında, becerilere dört ayrı başlıkta (sosyal-duygusal öğrenme, kavramsal, okuryazarlık, alan becerileri) yer verilmiştir. Ayrıca 2024 SBDÖP’de her öğrenme alanında becerilerle bağlantılı olan beceriler arası ilişkiler ve eğilimler başlıklarına da yer verilmiştir.

2024 SBDÖP Öğrenme Alanlarının Beceriler Arası İlişkiler Bölümüne İlişkin Bulgular

Tablo 4’te 2024 SBDÖP öğrenme alanlarının beceriler arası ilişkiler bölümündeki becerilerin sınıf düzeyine göre frekansları gösterilmiştir.

Tablo 4. 2024 SBDÖP öğrenme alanlarının beceriler arası ilişkiler bölümündeki becerilerin frekansları

S	Beceriler arası ilişkiler	4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1	Eleştirel düşünme	4	-	-	-	4
2	Karar verme	2	-	-	-	2
3	Zamanı algılama ve kronolojik düşünme	1	-	-	-	1
4	Tarihsel empati	1	-	-	-	1
5	Karşılaştırma	1	2	-	2	5
6	Çıkarım yapma	1	-	-	-	1
7	Problem çözme	1	-	-	1	2
8	Sınıflandırma	-	1	1	-	2
9	Bilgi toplama	-	1	-	-	1
10	Harita okuma	-	-	2	1	3
11	Sıralama	-	-	1	-	1
12	Tablo, grafik, şekil ve diyagram	-	-	1	-	1
13	Kanıtı dayalı ürün oluşturma ve paylaşma	-	-	1	-	1
	Toplam	11	4	6	4	25

Tablo 4’teki verilere göre 2024 SBDÖP’nin 4-7.sınıf düzeyinde öğrenme alanlarındaki beceriler arası ilişkiler bölümünde 13 beceriye toplam 25 kez yer verilmiştir. Beceriler arası ilişkiler bölümündeki becerilere en çok 4.sınıf (f=11) düzeyinde yer verilirken en az da 5 ve 7.sınıflarda (f=4) yer verilmiştir. Beceriler arası ilişkiler bölümünde en çok karşılaştırma (f=5), eleştirel düşünme (f=4) ve harita okuma (f=3) becerilerine yer verilmiştir.

2024 SBDÖP Becerilerinin Üst Düzey Düşünme Becerileriyle İlişkisine Dair Bulgular

Tablo 5’te 2024 SBDÖP’de yer verilen becerilerin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 5. 2024 SBDÖP becerilerinin üst düzey düşünme becerileriyle ilişkisi

2024 SBDÖP becerileri	Üst düzey düşünme becerileri	2024 SBDÖP’deki üst düzey düşünme becerileri
1 Kendini tanıma (öz farkındalık)	*Problem çözme becerisinin alt becerileri (yapılandırma, özetleme, gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, akıl yürütme, yansıtma/ değerlendirmede bulunma)	*Problem çözme becerisinin alt becerileri (yansıtma, yapılandırma, özetleme, tümdengelsel akıl yürütme)
2 Kendine uyarılama (öz yansıtma)	*Eleştirel düşünme becerisinin alt becerileri (sorgulama, akıl yürütme, yansıtma)	*Eleştirel düşünme becerisinin alt becerileri (sorgulama, tümdengelsel akıl yürütme, yansıtma)
3 Sorumlu karar verme	*Karar verme becerisinin alt becerileri (amaç belirleme, bilgi arama / toplama, alternatif önermeler / seçenekler oluşturma, mantıksal denetleme yapma, seçim yapma, yansıtma)	*Karar verme becerisinin alt becerileri (sorumlu karar verme, yansıtma, bilgi toplama)
4 İşbirliği	Yansıtıcı düşünme	
5 Sosyal farkındalık	Yaratıcı düşünme	

6	Kendini düzenleme (öz düzenleme)	Analitik düşünme
7	Esneklik	Üstbiliş
8	İletişim	
9	Uyum	
10	Çıkarım yapma	
11	Yorumlama	
12	Çözümleme	
13	Yapılandırma	
14	Yansıtma	
15	Bilgi toplama	
16	Karşılaştırma	
17	Özetleme	
18	Tartışma	
19	Sorgulama	
20	Tümdengelimsel yürütme	akıl
21	Genelleme	
22	Bilgi okuryazarlığı	
23	Dijital okuryazarlık	
24	Görsel okuryazarlık	
25	Kültür okuryazarlığı	
26	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı	
27	Sanat okuryazarlığı	
28	Vatandaşlık okuryazarlığı	
29	Finansal okuryazarlık	
30	Veri okuryazarlığı	
31	Sosyal katılım (fikir üretme)	
32	Kanıtı dayalı sorgulama / Araştırma	
33	Harita (harita okuma)	
34	Değişim ve sürekliliği algılama	
35	Coğrafi sorgulama	
36	Tablo, grafik, şekil ve-veya diyagram	
37	Tarihsel empati	
38	Mekânsal düşünme	
39	Girişimcilik	
40	Bilimsel sorgulama	

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde yedi üst düzey düşünme becerisinden üçünün (eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme) 2024 SBDÖP'de yer aldığı görülmektedir. 2024 SBDÖP'de eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerisi başlığına doğrudan yer verilmemiş ancak bu becerilerin bağlantılı olduğu alt becerilere yer verilmiştir. Eleştirel düşünmeyle bağlantılı üç beceriye (sorgulama, akıl yürütme, yansıtma), problem çözmeyle ilgili dört beceriye (yansıtma, yapılandırma, özetleme, akıl yürütme) ve karar vermeyle ilişkili ise üç beceriye (sorumlu karar verme, yansıtma, bilgi toplama) yer verilmiştir.

2024 SBDÖP Becerilerinin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlişkisine Dair Bulgular

Tablo 6'da 2024 SBDÖP'de yer verilen becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 6. 2024 SBDÖP becerilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi

2024 SBDÖP becerileri	21.Yüzyıl becerileri	2024 SBDÖP'de yer verilen 21.Yüzyıl becerileri
1 Kendini tanıma (öz farkındalık)	Empati	Kendini tanıma (öz farkındalık)
2 Kendine uyarılama (öz yansıtma)	İş birlikli çalışma	İşbirliği
3 İletişim	Sosyal ve kültürel farkındalık	Sosyal farkındalık

4	İşbirliği	Esneklik ve uyum	Kendini düzenleme (öz düzenleme)
5	Sosyal farkındalık	İlişki yönetimi	Esneklik
6	Kendini düzenleme (öz düzenleme)	Planlama ve organizasyon	Sorumlu karar verme
7	Esneklik	Çatışma çözme	Yapılandırma
8	Sorumlu karar verme	Psikolojik iyi oluş	Yansıtma
9	Uyum	Duygu düzenleme	Bilgi toplama
10	Çıkarım yapma	Etkin dinleme	Özetleme
11	Yorumlama	Bilim okuryazarlığı	Sorgulama
12	Çözümleme	Görsel okuryazarlık	Tümdengelimsel akıl yürütme
13	Yapılandırma	Vatandaşlık okuryazarlığı	Bilgi okuryazarlığı
14	Yansıtma	Sayısal okuryazarlık	Görsel okuryazarlık
15	Bilgi toplama	Çevre okuryazarlığı	Vatandaşlık okuryazarlığı
16	Karşılaştırma	Sağlık okuryazarlığı	Finansal okuryazarlık
17	Özetleme	Medya okuryazarlığı	Tarihsel empati - Empati
18	Tartışma	Finansal okuryazarlık	Girişimcilik
19	Sorgulama	Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı	
20	Tümdengelimsel akıl yürütme	Hesap verebilirlik	
21	Genelleme	Kaynak yönetimi	
22	Bilgi okuryazarlığı	Üretkenlik	
23	Dijital okuryazarlık	Girişimcilik	
24	Görsel okuryazarlık	Akademik beceriler	
25	Kültür okuryazarlığı	Aktif öğrenme	
26	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı	Merak	
27	Sanat okuryazarlığı	Öğrenmeyi öğrenme	
28	Vatandaşlık okuryazarlığı	Sorumluluk alma ve karar verme	
29	Finansal okuryazarlık	Sebat	
30	Veri okuryazarlığı	Öz yeterlik	
31	Sosyal katılım (fikir üretme)	Öz saygı	
32	Kanıt dayalı sorgulama / Araştırma	Öz güven	
33	Harita (harita okuma)	Öz farkındalık	
34	Değişim ve sürekliliği algılama	Öz düzenleme	
35	Coğrafi sorgulama	Öz denetim	
36	Tablo, grafik, şekil ve-veya diyagram	Motivasyon	
37	Tarihsel empati	Müzakere etme	
38	Mekânsal düşünme	Liderlik	
39	Girişimcilik	Dayanıklılık	
40	Bilimsel sorgulama	Üst biliş	
41		Analitik düşünme	
42		Yansıtıcı düşünme	
43		Problem çözme ve karar verme	
44		Eleştirel düşünme	
45		Yaratıcı ve yenilikçi düşünme	
46		Ana dilde ve yabancı dillerde iletişim	

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde 46 tane 21.yüzyıl becerisinden 18'inin (öz farkındalık, öz düzenleme, işbirliği, sosyal farkındalık, esneklik, sorumluluk alma ve karar verme, yapılandırma, yansıtma, bilgi toplama, özetleme, sorgulama, akıl yürütme, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, empati, girişimcilik) 2024 SBDÖP'de yer aldığı görülmektedir. Bu bulguya göre 21. yüzyıl becerilerinin yaklaşık %39'una 2024 SBDÖP'de yer verilmiştir.

2024 SBDÖP Öğrenme Alanlarındaki Eğilimlere İlişkin Bulgular

Tablo 7'de 2024 SBDÖP öğrenme alanlarındaki eğilimlerin sınıf düzeyine göre frekansları gösterilmiştir.

Tablo 7. 2024 SBDÖP öğrenme alanlarındaki eğilimlerin frekansları

2024 SBDÖP'nin eğilimleri	4.Sınıf (f)	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	Toplam (f)
1 Kendine inanma (öz yeterlilik)	1	1	2	2	6
2 Güven	1	-	-	-	1
3 Oyunseverlik	4	1	1	1	7
4 Yaratıcılık	4	6	4	6	20
5 Soru Sorma	1	2	-	2	5
6 Merak	4	2	1	3	10
7 Sorumluluk	4	4	2	2	12
8 Kendine güvenme (öz güven)	1	-	2	3	6
9 Girişkenlik	1	1	2	2	6
10 Uzmanlaşma	1	-	-	3	4
11 Bağımsızlık	1	-	-	1	2
12 Analitik düşünme	2	1	1	2	6
13 Gerçeği arama	1	1	-	-	2
14 Eleştirel bakma	2	3	3	3	11
15 Empati	1	2	1	1	15
16 Özgün düşünme	2	4	4	5	15
17 Odaklanma	-	2	3	2	7
18 Gerçeği arama	-	1	2	-	3
19 Açık fikirlilik	-	2	2	1	5
20 Sistemati olma	-	2	-	1	3
21 Şüph duyma	-	-	1	-	1
22 Azim ve kararlılık	-	-	1	-	1
Toplam	31	35	32	40	138

Tablo 7'deki verilere göre 2024 SBDÖP'de öğrenme alanlarında 4, 5 ve 6.sınıfta 16, 7.sınıfta ise 17 eğilime yer verilmiştir. Eğilimlere 4.sınıfta 31, beşinci sınıfta 35, 6.sınıfta 32, yedinci sınıfta 40 kez toplamda ise 138 kez yer verilmiştir. En çok yer verilen eğilimler; yaratıcılık (f=20), empati (f=15) ve özgün düşünme (f=15) iken en az yer verilen eğilimler; güven (f=1), şüph duyma (f=1) ve azim ve kararlılık (f=1) eğilimidir.

2024 SBDÖP Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8'de 2024 SBDÖP becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin başlık ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 8. 2024 SBDÖP becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin başlıklar ve açıklamalar

2024 SBDÖP becerilerinin kazandırılmasına ilişkin başlıklar	2024 SBDÖP becerilerinin kazandırılmasına ilişkin açıklamalar
*Öğrenme-öğretme yaşantıları	
- Temel kabuller	
- Ön değerlendirme süreci	
- Köprü kurma	
*Öğrenme-öğretme uygulamaları	
*Farklılaştırma	
- Zenginleştirme	
- Destekleme	

Tablo 8'de 2024 SBDÖP'de becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme-öğretme uygulamaları ve farklılaştırma başlıklarına, alt başlıklara ve açıklamalara yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'de becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin doğrudan herhangi bir başlığa yer verilmemiştir ancak 2024 SBDÖP ve öğrenme alanları incelendiğinde bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak kazandırılmasına ilişkin bazı başlıklara ve açıklamalara ulaşılmıştır.

2024 SBDÖP Özel Amaçlarının 2024 SBDÖP'nin Becerileriyle İlişkisine Dair Bulgular

Tablo 9'da 2024 SBDÖP özel amaçlarının (18 adet) 2024 SBDÖP'nin becerileriyle olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 9. 2024 SBDÖP özel amaçlarının becerilerle ilişkisi

2024 SBDÖP özel amaçları	2024 SBDÖP özel amaçlarının becerilerle ilişkisi
Madde 3	İletişim
Madde 5	Sorgulama
Madde 9, 10	Çıkarımda bulunma
Madde 7, 11, 15	Yorumlama
Madde 4, 14	Çözümleme
Madde 16, 17	Problem çözme

Tablo 9'daki verilere göre 2024 SBDÖP'nin 18 özel amacından 11'i 2024 SBDÖP'nin becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bulgulara göre özel amaçların 3'ü yorumlama, 2'si çıkarımda bulunma, 2'si problem çözme, 2'si çözümleme, 1'i sorgulama ve 1'i de iletişim becerisiyle ilişkilidir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye'de 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen beceriler çeşitli açılardan incelenmiştir.

2024 SBDÖP'nin 4-7.sınıf düzeylerinde toplam 40 beceriye yer verilmiştir. Dördüncü sınıflarda 29, 5.sınıflarda 26, 6.sınıflarda 27, 7.sınıflarda ise 25 beceriye yer verilmiştir. Sınıf düzeyinde beceriler arasında önemli bir farkın olmamasında ötürü becerilerin kısmen dengeli bir dağılım gösterdiği ifade edilebilir. 2024 SBDÖP'nin 4-7.sınıf düzeyindeki 12 kavramsal beceriye 37 kez, 9 sosyal-duygusal öğrenme becerisine 88 kez, 9 okuryazarlık becerisine 92 kez ve 10 alan becerisine 33 kez yer verilmiştir. Bu sonuç oransal olarak okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine daha sık yer verildiğini göstermektedir. Öğretim programlarında güncellemelerin yapılması ve uygulama süreçlerinin özenli bir şekilde planlanması, okuryazarlık becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılmasında önemli bir rol oynar (Sezer ve Dedeoğlu, 2024). Günümüz şartlarında gerek okuryazarlık gerekse sosyal-duygusal becerilerinin önemli olduğu düşünüldüğünde 2024 SBDÖP'deki bu yaklaşımın olumlu olduğu söylenebilir. 2018 SBDÖP'de 27 beceriye yer verilmişken 2024 SBDÖP'de bu becerilerden bazıları programdan çıkarılarak yeni becerilere yer verilmiş ve becerilerin sayısı bir hayli artırılmıştır (Karakuş ve Akbaş, 2024). Tosun ve Gökçe'ye (2024) göre sürdürülebilir kalkınma amaçlarına uygun olarak 2024 SBDÖP'nin becerileri 34 defa sosyal, 5 defa ekonomik ve 5 defa çevresel boyutla ve nitelikli eğitimle ilişkilendirilmiştir. 2024 sosyal bilgiler programı beceri temelli bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). 2024 SBDÖP'de beceri sayısı 2018 SBDÖP'ye göre artmıştır. 2024 SBDÖP beceri yönüyle önceki programlardan daha kapsayıcı ve ayrıntılı bir biçimde hazırlanmıştır (Önger ve Duman, 2024). Bu açıklamalar ışığında 2024 SBDÖP'nin beceri ekseninde bir çerçevesinin olması, beceri sayısının fazla olması eğitim ve öğretim uygulamaları açısından uygun bir tutum olarak değerlendirilebilir.

2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarında becerilere 4.sınıfta 61, 5.sınıfta 63, 6.sınıfta 67 ve 7.sınıfta 59 kez toplamda ise 250 kez yer verilmiştir. Öğrenme alanları arasında önemli bir farkın olmamasında ötürü beceriler açısından kısmen dengeli bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Becerilerin en çok yer verildiği öğrenme alanları; Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız ve Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı iken becerilerin en az yer verildiği öğrenme alanları; Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Evimiz Dünya ve Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanıdır. Bu sonuç öğrenme alanlarının ders süresi ile ilişkilendirilebilir. Zira 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarının ders süreleri incelendiğinde Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız ve Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanlarının ders sürelerinin daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. 2024 SBDÖP yeni olduğundan alan yazında bu sonuçları destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Ancak Dinç vd.'ye (2024) göre öğrenme alanları içerik ve beceri gelişimi açısından çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, beceri teorik bilgiyle sınırlı

kalmamalıdır; bu bilgi bireyin günlük yaşamında ve iş hayatında pratikte kullanabileceği bir düzeye ulaşmalıdır (Dinç vd., 2024).

2024 SBDÖP’de beceriler her sınıf düzeyine ve öğrenme alanına göre ayrı ayrı verilmiştir. 2024 SBDÖP’de her öğrenme alanında, becerilere dört ayrı başlıkta (sosyal-duygusal öğrenme, kavramsal, okuryazarlık, alan becerileri) yer verilmiştir. Ayrıca 2024 SBDÖP’de her öğrenme alanında becerilerle bağlantılı olan beceriler arası ilişkiler ve eğilimler başlıklarına yer verilmiştir (SBDÖP, 2024). Bu yaklaşımın olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim 2018 sosyal bilgiler öğretim programında hangi öğrenme alanlarında, hangi sınıfta hangi becerilerin olduğuyla ilgili bir netlik yoktu. Becerilerin ilk defa bu düzeyde ayrıntılı ve süreç içerisinde net bir biçimde yerleştiği bir programın tasarlanması 21.yüzyıl gençleri için umut vericidir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). 2024 SBDÖP’de beceriler ayrı bir bölüm halinde listelenmemiş ve her bir öğrenme alanının içinde yer almıştır. 2024 SBDÖP’nin öğrenme alanları başlığı altında alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve beceriler arası ilişkiler başlıklarına değinilerek öğrenme alanıyla ilişkili çok sayıda beceriye yer verilmiştir. 2024 SBDÖP beceri yönüyle önceki programlardan daha kapsayıcı ve ayrıntılı bir biçimde hazırlanmıştır (Önger ve Duman, 2024). 2024 SBDÖP’de beceriler daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alınmış, öğrenme alanları başlıkları altında detaylandırılmış ve içeriklerle uygun şekilde ilişkilendirilmiştir (Dinç vd., 2024). Bu açıklamalar ışığında 2024 SBDÖP’de becerilerin sunulduğu biçiminin açıklayıcı, ayrıntılı ve faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca 2024 SBDÖP’de becerilere farklı başlıklar altında yer verilmesi olumlu bir tutum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu yaklaşım öğretim programının uygulayıcılarına rehberlik ederek onların işini kolaylaştıracaktır.

2024 SBDÖP’de her öğrenme alanında beceriler arası ilişkiler bölümüne ve bu bölümdeki becerilere yer verilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre beceriler arası ilişkiler bölümünde 4-7.sınıf düzeyindeki 13 beceriye toplam 25 kez yer verilmiştir. Beceriler arası ilişkiler bölümündeki becerilere en çok 4.sınıf düzeyinde yer verilirken en az da 5 ve 7.sınıflarda yer verilmiştir. Bu bölümde en çok karşılaştırma, eleştirel düşünme ve harita okuma becerilerine yer verilmiştir. 2024 SBDÖP yeni olduğundan alan yazında bu araştırma sonucunu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Ancak öğrenme alanlarında beceriler arası ilişkiler bölümüne ve bu bölümdeki becerilere yer verilmesi öğretmenlere rehberlik yapılması adına olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Çünkü sosyal bilgiler sadece bilgi aktaran bir ders değil, aynı zamanda bireyleri hayata hazırlayan, uygulamaya dönük bilgiler sunan ve bireylere önce insan sonra vatandaş olmayı öğreten becerilerin bütününe kapsayan bir derstir (Alaca, 2023).

TYMM’de üst düzey düşünme becerileri; karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olarak belirlenmiştir (MEB, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). Bu araştırma sonucunda 2024 SBDÖP’de eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri kavramlarına doğrudan yer verilmesine de onların alt becerilerine yer verilmesi bu bilgiyle kısmen örtüşmektedir. Ancak Bloom taksonomisi baz alındığında yaratıcı düşünmenin (sentez) üst düzey bir beceri olduğu hatta üst düzey beceriler içerisinde ilk sıralarda yer almasına rağmen programda üst düzey beceriler arasında yaratıcı düşünmeye yer verilmemesi önemli bir eksiklik (Yurdakal, 2024). Bu çalışmada MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca Türel vd. (2023) tarafından hazırlanan kapsayıcı 21.yüzyıl becerileri modeli çerçevesinde yer alan yedi üst düzey düşünme becerisi esas alınmıştır. Çünkü alan yazında üst düzey düşünme becerileri farklı sayı ve biçimlerde ele alındığından bu çalışmada MEB’in benimsediği beceriler çerçevesi esas alınmıştır. 2024 SBDÖP’de yedi üst düzey düşünme becerisinden sadece karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerilerinin alt becerilerine yer verilmesi bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

TYMM’de beceriler çerçevesiyle öğrencilerin 21.yüzyıla daha donanımlı bir şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. Bilginin yetersiz ve becerilerin etkin olduğu 21.yüzyılda böyle bir gayeyle program hazırlanması önemlidir. Bu açıdan becerilerin ilk defa bu düzeyde ayrıntılı ve süreç içerisinde net bir biçimde yerleştiği bir programın tasarlanması 21.yüzyıl gençleri için umut vericidir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). 21. yüzyıl becerileri ve yeterlikleri pek çok ülkenin öğretim programına yerleşmesi radikal yeniliklerle gerçekleşmiştir (Ananiadou & Claro, 2009). Öğrencileri yeni beceri gereksinimleri olan yeni bir yüzyıla hazırlamak için eğitmek gerekir (Eren-Janssen, 2022). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 21.yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde; ilgili tezler sayıca yeterli değildir (Günay ve Dönmez, 2024). Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında

21.yüzyıl becerileriyle ilgili çeşitli doküman incelemesi araştırmaların (Arslan, 2021; Gözel, 2023; Güngör, 2022; Kartal, 2023) olduğu görülse de bu araştırma kapsamını içeren herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca Türel vd. (2023) tarafından hazırlanan kapsayıcı 21.yüzyıl becerileri modeli esas alınmıştır. Bu araştırma sonucuna göre bu model çerçevesinde 46 tane 21.yüzyıl becerisinden 18'inin 2024 SBDÖP'de yer alması kısmen olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Eğilim, herhangi bir durumda becerilerin işe koşulmasını etkileyen ve nasıl işe koşulacağını belirleyen unsurlardan oluşur (Karabey ve Erdoğan, 2023). Eğilim, öğrenme-öğretme uygulamalarında başvurulması gereken bir yol ya da yöntemdir (Kuzu vd., 2024). Alan yazın incelendiğinde 2024 SBDÖP'nin eğilimleriyle ilgili herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Kuzu vd. (2024) yaptıkları çalışmada İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında eğilimler başlığı altında oyun severlik, merak, yaratıcılık, odaklanma, analitik düşünme, sistematik olma, sorumluluk, soru sorma, özgün düşünme, gerçeği arama, azim ve kararlılık, eğilimlerine yer verilmiştir. Kıryak vd.'nin (2024) ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik öğretim programıyla ilgili yaptıkları araştırma sonucuna göre merak, oyun severlik, analitik düşünme, sistematik olma, yaratıcılık, bağımsızlık, kendine güvenme, empati, uzmanlaşma, şüphe duyma eğilimlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre eğilimlere 4.sınıfta 31, beşinci sınıfta 35, 6.sınıfta 32, yedinci sınıfta 40 toplamda ise 138 kez yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'de 4-7.sınıf düzeyinde 22 eğilime yer verilmiştir. Bu 22 eğilimden 10'u Kuzu vd.'nin (2024) ve Kıryak vd.'nin (2024) yaptığı araştırma sonucundaki eğilimlerle benzerlik göstermektedir.

2024 SBDÖP'de becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme-öğretme uygulamaları ve farklılaştırma başlıklarına, alt başlıklara ve çeşitli açıklamalara yer verilmiştir. Bu yaklaşımın öğretim programının uygulayıcılarına rehberlik yapması açısından oldukça olumlu olduğu ifade edilebilir. 2018 SBDÖP'de beceriler bir liste şeklinde verilmiş ancak bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin herhangi bir bilgi ve açıklamaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla öğretim programlarında becerilerin doğrudan verilmesi yeterli olmayabilir. Bunun yanında bilgi, beceri veya değerlerin nasıl kazandırılacağına dair uygulayıcılara ipuçları veya örnekler vermek işi kolaylaştırma adına daha faydalı bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin özel amaçları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak belirlenmiştir (SBDÖP, 2018, 2023, 2024). Bu araştırma sonucuna göre 2024 SBDÖP'nin 18 özel amacından 11'i 2024 SBDÖP'nin becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Özel amaçların 3'ü yorumlama, 2'si çıkarımda bulunma, 2'si problem çözme, 2'si çözümleme, 1'i sorgulama ve 1'i de iletişim becerisiyle ilişkilidir. 2024 SBDÖP'nin özel amaçlarında becerilere yer verilmesi olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak bir program teorik açıdan en ideal olanı hedeflese de programın asıl başarısı uygulamada alınan sonuçlara bağlıdır (Gürel, 2021). Bu açıdan 2024 SBDÖP'deki becerilerin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2024 SBDÖP'de dört beceri başlığı altında 40 beceriye yer verilirken 4.sınıfta 29, 5.sınıfta 26, 6.sınıfta 27 ve 7.sınıfta 25 beceriye yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'deki 40 becerinin 12'si kavramsal, 10'u alan becerisi, 9'u sosyal-duygusal öğrenme ve 9'u da okuryazarlık becerisidir. 2024 SBDÖP'de en sık okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yer verilirken en az alan ve kavramsal becerilerine yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanlarında becerilere toplamda 250 kez yer verilirken becerilerin en sık yer verildiği öğrenme alanları; Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız ve Yaşayan Demokrasimiz iken becerilerin en az yer verildiği öğrenme alanları; Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Evimiz Dünya ve Hayatımızdaki Ekonomi'dir. 2024 SBDÖP'de beceriler alt başlıklara, sınıf düzeyine ve öğrenme alanına göre düzenlenmiştir. 2024 SBDÖP'nin beceriler arası ilişkiler bölümündeki 13 beceriye 25 kez yer verilmiştir. Yedi üst düzey düşünme becerisinden üçü 2024 SBDÖP'de yer almıştır. 46 tane 21.yüzyıl becerisinden 18'i 2024 SBDÖP'de yer almıştır. 2024 SBDÖP'de eğilimlere 4.sınıfta 31, 5.sınıfta 35, 6.sınıfta 32, 7.sınıfta 40 olmak üzere toplamda 138 kez yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'de becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme-öğretme uygulamaları ve farklılaştırma başlıklarına, alt başlıklara ve açıklamalara

yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'nin 18 özel amacından 11'i 2024 SBDÖP'nin becerileriyle ilişkilidir. Özel amaçların üçü yorumlama, ikisi çıkarımda bulunma, ikisi problem çözme, ikisi çözümleme, biri sorgulama ve biri de iletişim becerisiyle ilişkilidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim programının hazırlayıcılarına ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretim programının hazırlayıcılarına 2024 SBDÖP'de üst düzey düşünme becerileri ve 21.yüzyıl becerilene daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.
- 2024 SBDÖP yeni olduğundan araştırmacılara 2024 SBDÖP'deki becerilere ilişkin farklı çalışma gruplarına (öğrenci, öğretmen, akademisyen) yönelik araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir.
- Araştırmacılara, 2024 SBDÖP'deki becerilerin gerçekleştirilme düzeyine ilişkin çalışmaların (nitel, nicel veya karma) yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27-48. https://johschool.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=74735#
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Aktay, S. (2024, Kasım 8-10). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve askı süreci etkisi [Bildiri sunumu]. Karadeniz Zirvesi 17. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi içinde (ss. 249-266). Rize, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/387124225_Turkiye_yuzyili_maaif_modeli_2024_hayat_bilgisi_dersi_ogretim_programi_ve_aski_sureci_etkisi#fullTextFileContent
- Alaca, E. (2023). An assessment on the skills in social studies course curriculum in Turkey. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(3), 483-490. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i3.20836>
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye'de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Arslan, F. (2022). *Türkiye'de çocuk üniversitelerinde 21. yüzyıl becerileri bağlamında sosyal bilgiler öğretim programındaki (2022) beceri ve değerlerin öğretilmesi üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Arslankara, V. B. & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Aşkın-Tekkol, İ. (2020). İlkokulda beceri öğretimi üzerine. H. Bozdemir-Yüzbaşıoğlu ve S. Kaymakcı (Ed.), *İlkokulda beceri öğretimi* içinde (1.baskı, s. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Pearson Education.
- Çakal, N., Dursun, E., Kaya Çakal, D., Dursun, M., Yoğsul, S., & Pamuk, G. (2023). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüş ve önerileri. *Journal of Social*,

- Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 3995-4001. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.73600>
- Çakmak, Z., Kaçar, T., & Arıkan, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 576-597. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12754>
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (20. baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49. <https://jsr.org/index.php/jsr/article/view/120/115>
- Dinç, E., Aktaş, V., Ongur, F., Gökalp, A., Damar, İ., & Üztemur, S. (2024). Comparative evaluation of 2018 and 2024 Turkish social studies curricula: A document review. *Journal of Teacher Development and Education*, 2(2), 55-69. <https://doi.org/10.29329/journalted.33>
- Eren-Janssen, B. (2022). *Investigating the variables affecting students' perceptions of 21st century skills and problem-solving skills*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Geçimli, M., & Kayahan-Yüksel, D. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174. https://dergipark.org.tr/en/pub/toplumsalbilimler/issue/88879/1592530#article_cite
- Gözel, Ü. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından Demirel'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güler, O. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi. *Temel Eğitim*, 7(27), 49-68. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391>
- Günay, S., & Dönmez, C. (2024). Sosyal bilgiler dersi 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(3), 1766-1782. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/85042/1479062>
- Güngör, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gürel, D. (2021). Sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarının gerçekleştirilebilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 54, 3323-3348. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51648>
- Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 971-996. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309180>
- Karakuş, S., & Akbaş, Y. (2024, Mayıs 21-24). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı ile 2024 taslak sosyal bilgiler öğretim programı'nın karşılaştırılması [Bildiri sunumu]. XI. International Eurasian Educational Research Congress içinde (s. 110-120). Kocaeli University, Turkey. https://www.researchgate.net/publication/382264652_2018_SOSYAL_BILGILER_DERSI_OGRETIM_PROGRAMI_ILE_2024_TASLAK_SOSYAL_BILGILER_DERSI_OGRETIM_PROGRAMININ_KARSILASTIRILMASI#fullTextFileContent
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6-11. https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/82657/1486956#article_cite
- Kartal, B. (2023). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 İlk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve

- beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054-3089. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1507283>
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilkököl matematik dersi öğretim programı'nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 640-667. <https://10.5281/zenodo.13337757>
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe öğretim programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2024). <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/egilimler>
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Önger, S., & Duman, S. N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (2023). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif modeli ilkököl öğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 249-283. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78214>
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>
- Türel, Y.K., Şimşek, A., Şengül-Vautier, C.G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024b). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/84158/1513334>



GEOGEBRA TEMELLİ HİZMET İÇİ EĞİTİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALAN BİLGİSİ VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU DENEYİMLERİ

EXPLORING MATHEMATICS TEACHERS CONTENT KNOWLEDGE AND TECHNOLOGY INTEGRATION THROUGH GEOGEBRA-BASED IN-SERVICE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Mehmet Nuri Ögüt¹, Doç. Dr. Tuğba Şimşekler Dizman², Prof. Dr. Mehmet Fatih Özmantar³

¹Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye; mehmetnuri.ogut@cbu.edu.tr ;

<https://orcid.org/0000-0002-6220-3212>

² Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; tsimsekler@hotmail.com;

<https://orcid.org/0000-0003-4709-6102>

³Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; ozmantar@gantep.edu.tr;

<https://orcid.org/0000-0002-7842-1337>

Kaynak göstermek için: Ögüt, N. M., Dizman, Şimşekler, T. & Özmantar, F. M. (2025). Geogebra temelli hizmet içi eğitimde matematik öğretmenlerinin alan bilgisi ve teknoloji entegrasyonu deneyimleri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 46-66.

For citation: Ögüt, N. M., Dizman, Şimşekler, T. & Özmantar, F. M. (2025). Exploring mathematics teachers content knowledge and technology integration through geogebra-based in-service professional development. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 46-66.

Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin içerik bilgilerini nasıl değerlendirdiklerini ve teknoloji entegrasyonuna dayalı bir mesleki gelişim programı sürecinde bu bilgilere dair düşünsel dönüşüm yaşayıp yaşamadıklarını incelemektir. Türkiye'nin güneyinde görev yapan 35 matematik öğretmeniyle yürütülen araştırma, nitel betimsel desenle tasarlanmıştır. Veriler, öğretmenlerin alan bilgilerine, güçlü ve zayıf yönlerine ve teknolojiyi kullanma biçimlerine ilişkin açık uçlu ön ve son görüşmelerle toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, öğretmenlerin özellikle geometri ve ispat konularında kavramsal eksikliklerini fark ettikleri ve bu bilgileri GeoGebra gibi dijital ortamlara aktarmakta zorlandıkları görülmüştür. Eğitim süreci, öğretmenlerin görselleştirme, öğrenci düşüncesi ve matematiksel bilgilerin kökenine dair farkındalıklarını derinleştirmiştir. Bulgular, içerik, pedagojik ve teknolojik bilgi alanlarını bütüncül biçimde geliştiren eğitim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Çalışma, öz değerlendirme temelli yeniden yapılandırmanın öğretmen öğrenmesindeki rolüne ilişkin katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, teknolojik alan bilgisi, GeoGebra, öz değerlendirme, teknoloji entegrasyonu

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*This study is derived from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second and third authors.

Abstract

This study explores how mathematics teachers evaluate their content knowledge and experience shifts in their instructional reasoning during a technology-integrated professional development program. Conducted with 35 secondary mathematics teachers in Türkiye, the research employed a qualitative descriptive design. Data were collected through open-ended pre- and post-interviews focused on teachers' perceived strengths, weaknesses, and technology use in mathematics instruction. Content analysis revealed that teachers not only reassessed their conceptual understanding—particularly in geometry and proof—but also encountered challenges in transferring knowledge to technological environments such as GeoGebra. The training prompted reflective shifts in how teachers approached visualization, student thinking, and the epistemological roots of mathematical knowledge. Findings emphasize the need for professional development programs that support integrated growth across content, pedagogy, and technology domains. This study contributes to the literature by highlighting how technology-rich environments can stimulate teacher learning through self-assessment and conceptual reorganization.

Keywords: mathematics education; GeoGebra; TPACK; self-assessment; technology integration

GİRİŞ

Matematik eğitimi özelinde dijital teknolojilerin potansiyeli giderek daha görünür hale gelmektedir. Özellikle dinamik matematik yazılımları, soyut kavramların somutlaştırılması, çoklu temsillerle kavramsal anlamın derinleştirilmesi ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olanaklar sunmaktadır (Dockendorff, 2020; Cullen ve ark., 2020). Bu araçların başında gelen GeoGebra, cebirsel ve geometrik temsilleri görsel ve etkileşimli biçimde birleştirerek öğretim sürecine esneklik ve derinlik kazandırmaktadır (Hohenwarter ve Fuchs, 2004; Zengin ve ark., 2013). Bununla birlikte, dijital araçların pedagojik değere dönüşebilmesi, yalnızca araçların sınıf ortamına taşınmasıyla değil, öğretmenin bu araçları içerikle bütünleştirme becerisiyle mümkündür (Hohenwarter & Lavicza, 2007).

Bu amaçla öğretmenlerin sahip olduğu bilgi türleri arasındaki etkileşimi açıklamak için geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, teknoloji entegrasyonunun yalnızca teknik değil, pedagojik ve alan bilgisiyle bütünleşik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Mishra & Koehler, 2006). TPAB modeline göre etkili teknoloji entegrasyonu, öğretmenin hem matematiksel içeriği hem de bu içeriği teknolojiyle nasıl aktaracağını pedagojik olarak kavrayabilmesini gerektirir. Bu çerçevede, matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerinin, sadece teknik düzeyde değil, aynı zamanda içerik ve pedagojik düzlemde değerlendirilmesi gerekmektedir (Nantschev ve ark., 2020).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu zorluklar arasında teknolojik araçları matematiksel içerikle ilişkilendirmede yaşanan güçlükler, pedagojik uyarılma eksiklikleri ve düşük öz yeterlik algıları öne çıkmaktadır (Ali & Yasmeen, 2023; AlAli & Wardat, 2024). Özellikle öğretmenlerin teknoloji entegrasyon sürecinde yaşadıkları deneyimlerin sistematik biçimde analiz edilmesi, hem öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi hem de sahada karşılaşılan sorunlara çözüm üretilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu noktada öğretmenlerin kendi öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri, mesleki farkındalığı artıran ve bireysel gelişimi destekleyen önemli bir araç olarak görülmektedir (Blanche & Merino, 1989; Sinclair, 1991). Özellikle hızla değişen dijital eğitim ortamlarında, öğretmenlerin kendi bilgi düzeylerini ve uygulama deneyimlerini eleştirel bir gözle değerlendirebilmeleri, etkili ve sürdürülebilir entegrasyonun anahtarıdır.

Eğitimde dijital teknolojilerin giderek artan kullanımı, öğretmenlerin yalnızca araçları tanıma ve kullanma becerilerini değil, aynı zamanda bu araçları pedagojik ve içerik bilgisiyle nasıl bütünleştirdiklerini de yeniden düşünmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle matematik öğretiminde, teknolojinin sunduğu etkileşimli ve görselleştirme olanakları, soyut kavramların daha erişilebilir hâle gelmesini sağlarken, öğretmenlerin bu süreci yönetme kapasiteleri de çok katmanlı bir yeterlik yapısına dayanmaktadır. Mishra ve Koehler'in (2006) geliştirdiği TPAB modeli, teknolojik, pedagojik ve alan

bilgisi bileşenlerinin bütüncül etkileşimini vurgulayan bir çerçeve sunarak bu dönüşümün teorik zeminini oluşturur.

Bu kuramsal bütünlük, uygulama düzeyine taşındığında pek çok öğretmen için sınırlı, yüzeysel veya tutarsız deneyimlere dönüşebilmektedir. Örneğin Kang ve Jang (2016), öğretmenlerin teknolojiyle öğretim yapma özgüvenlerinin mesleki deneyimle ters orantılı geliştiğini ifade ederken; McBroom ve arkadaşları (2016), uzun süreli eğitime rağmen teknoloji entegrasyonunun sınıf içi uygulamalara güçlü biçimde yansıtmadığını vurgulamıştır. Bu tür bulgular, öğretmenlerin teknoloji kullanımını kabul etmeleriyle onu etkili şekilde uygulamaları arasında bir mesafe olduğunu düşündürmektedir. Dove (2011), bu farkın zaman yönetimi, yazılım öğrenimi ve öğrenci etkileşimi gibi pratik sorunlarla bağlantılı olduğunu belirtirken, Greenhaus (2014) öğretimsel kararların yalnızca bireysel tercihlere değil, müfredat baskısı ve kurumsal normlara da dayandığını hatırlatır. Öğretmenlerin içerik bilgilerini teknolojiyle bütünleştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, yalnızca bireysel değil, yapısal ve çevresel koşullarla da örülüdür. Güngördü ve Yıldırım (2025), çevrim içi topluluklara dayalı etkileşimli öğrenme ortamlarının bile, öğretmenlerin öğrenci merkezli teknoloji entegrasyonuna dair yeterliklerini tek başına dönüştürmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Bu bütünleştirme sürecinde öğretmenlerin alan bilgisinde oluşan gelişmeler de tek yönlü değildir. Teknoloji temelli mesleki gelişim, içerik üretme becerilerinden pedagojik uygulamaya, değerlendirme yaklaşımlarından yansıtıcı düşünme yetkinliğine kadar çok boyutlu bir dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu dönüşüm öğretmenler arasında eşzamanlı ve eş düzeyde gerçekleşmemektedir. Grimes ve Smith (2004) ile O'Hara ve arkadaşları (2013), öğretmenlerin teknoloji bilgisi ve kullanımı konusunda ilerleme kaydettiklerini, fakat bu bilginin öğretim tasarımı aktarımında tutarsızlıklar oluştuğunu rapor etmiştir. Kyprianou ve Nikiforou (2016), dijital içerik üretiminin geliştiğini kabul etmekle birlikte, bu içeriklerin pedagojik stratejilere entegre edilmesinde yaşanan zorluklara dikkat çeker. Meisuri ve arkadaşları (2024) da benzer biçimde bazı öğretmenlerin yaratıcı ve etkili örnekler geliştirdiğini, ancak bu örneklerin genel pratikte istisnai kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen öğrenmesinin doğrusal ve yekpare bir süreç olmadığını; bireysel hazırbulunuşluk, deneyim geçmişi ve bağlamsal destek gibi etkenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Clark ve Zhang (2018), bu çeşitliliğin sınıf pratiğine etkisini sınırlı görürken; La Fleur ve Dlamini (2022), öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almayan mesleki gelişim modellerinin bu farkı derinleştirdiğini ifade etmektedir.

Alan bilgisinde görülen çok yönlü dönüşüm süreci, öğretmenlerin teknolojiye yönelik algılarında da önemli değişimlere neden olmaktadır. Yates (2003) ve Rempe-Gillen (2014), öğretmenlerin mesleki gelişim süreci boyunca teknolojiye karşı daha olumlu, özgüvenli ve işlevsel tutumlar geliştirdiğini; bu dönüşümün yalnızca teknik bilgiyle değil, deneyim ve yansıtma süreçleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Choi ve Sunwoo (2024), öğretmenlerin teknolojiye bakışlarında pedagojik farkındalığın geliştiğini, ancak yenilik üretme konusunda hâlâ çekingen olduklarını belirtmektedir. Benning ve arkadaşları (2018), işbirlikçi ve uygulamalı öğrenme ortamlarının bu çekingenliği kırabildiğini ileri sürerken; Polly ve Orrill (2012), bilgi ile sınıf uygulamaları arasında hâlâ aşılması gereken boşluklar olduğunu vurgular. FitzSimons (2017), bu durumun yalnızca bireysel yeterliklerle açıklanamayacağını, öğretmen algılarının kurumsal dinamiklerle sıkı biçimde bağlantılı olduğunu ortaya koyar. Bu bağlamda Getenet (2019), bağlama duyarlı mesleki gelişim tasarımlarının daha etkili sonuçlar verdiğini savunmakta; Irunde ve arkadaşları (2024) ise farklı kültürel bağlamlarda benzer yönelimlerin zamanla dönüşebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair bilgi, beceri ve tutumları; mesleki gelişim programlarının içeriği, yapısı ve bağlamsal uyumu doğrultusunda şekillenmekte; bu süreç, bireysel farklarla birlikte, pedagojik refleksiyon ve kurumsal destek gibi bileşenlerle de beslenmektedir. Matematik öğretmenlerinin içerik bilgilerini teknolojiyle bütünleştirme biçimleri, bu sürecin çok boyutlu, değişken ve dinamik olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışma; matematik öğretmenlerinin teknoloji destekli bir mesleki gelişim programına katılım öncesi ve sonrası alan bilgilerine yönelik öz değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımları ile dijital araçları kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim pratikleri karşılaştırılmış; öğretmenlerin teknolojiyi matematiksel içerik

bilgileriyle bütünleştirme süreçlerine ilişkin deneyimleri nitel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin AB ve TAB açısından;

- a. Mesleki gelişim programları kapsamında yapılan bu eğitimde, öğretmenlerin matematik ve geometri kazanımlarına yönelik teknoloji entegrasyonu ile AB'lerinde ne tür eksikler görülmektedir?
- b. Eğitim sonrasında öğretmenlerin AB'lerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin ne tür farklılıklar gelişmektedir?
- c. Uygulama gruplarının mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında teknoloji kullanımlarına ilişkin algıları arasında nasıl bir farklılık oluşmaktadır?

YÖNTEM

Veri Analiz Aracı

Bu çalışma, öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim sürecinde alan bilgilerine ilişkin değerlendirmelerini, deneyimlerine dayalı öznel anlatımları aracılığıyla anlamayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel betimsel yaklaşım çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel betimsel desen, olguların katılımcıların kendi söylemleriyle olduğu gibi aktarılmasını, araştırmacının anlam üretim sürecine doğrudan müdahale etmeden, verilerin bağlam içinde analiz edilmesini esas alır (Sandelowski, 2000). Bu yaklaşım, katılımcıların teknoloji entegrasyonu sürecine ilişkin öz değerlendirmelerinden yola çıkarak, hem algı değişimlerini hem de pedagojik yansımaları çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı sunar. Çalışmanın bu kısmında sırasıyla katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ilde düzenlenen "Teknoloji Destekli Cebir Öğretimi" temalı hizmet içi eğitime katılan toplam 35 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 26'sı ortaokul, 9'u ise lise düzeyinde görev yapmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı 18 kadın ve 17 erkek öğretmenden oluşmakta; mesleki kıdemleri ise 1 ile 13 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubu, hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiş; bu sayede aynı mesleki gelişim deneyimini paylaşan homojen bir grup üzerinden veri elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci, öğretmenlerin mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasındaki değerlendirmelerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşan iki görüşme formuyla yürütülmüştür. Formlar, alanyazın taraması ve TPAB çerçevesine dayalı olarak araştırmacı ve iki alan uzmanının ortak çalışmasıyla oluşturulmuştur. Geliştirilen formun geçerliğini sağlamak amacıyla iki aşamalı bir pilot çalışma yapılmıştır: İlk aşamada form uzmanlara gönderilerek kapsam ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiş; ikinci aşamada ise benzer bir öğretmen grubuyla uygulanarak soruların işlevselliği test edilmiştir.

Ön görüşme formu, öğretmenlerin eğitim öncesi dönemde alan bilgilerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirdiklerini ve derslerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarını anlamaya yönelik sorular içermektedir. Son görüşme formunda ise, öğretmenlerin eğitim sonrası teknoloji destekli öğretime ilişkin algılarındaki değişimler, içerik bilgilerini teknolojiyle bütünleştirme deneyimleri ve GeoGebra kullanımına ilişkin yansımaları sorgulanmıştır. Her iki form, öğretmenlerin kendi anlatımlarıyla düşüncelerini açık biçimde ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, öğretmenlerin mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında teknoloji destekli öğretime ilişkin öz değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Ön görüşme formu, program başlamadan hemen önce tüm katılımcılara aynı oturumda uygulanmış; öğretmenlere soruları yanıtlamaları için yeterli süre tanınmış ve içten, dürüst yanıtlar vermeleri teşvik edilmiştir. Aynı şekilde, program tamamlandıktan hemen sonra son görüşme formu da tüm katılımcılara eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu uygulama biçimi sayesinde, her öğretmenin eğitim öncesi ve sonrası değerlendirmeleri doğrudan karşılaştırılabilir biçimde elde edilmiştir.

Eğitim süreci, toplamda üç gün boyunca gerçekleştirilen ve her biri yaklaşık 5–6 saat süren oturumlardan oluşan, toplam 18 saatlik kapsamlı bir programdan oluşmuştur. Programın temel amacı, öğretmenlerin GeoGebra yazılımını cebir ve geometri öğretiminde etkin biçimde kullanabilmelerini desteklemektir. Eğitim, temel araç kullanımından başlayarak, ileri düzey matematiksel kavramların dinamik ortamda modellenmesine uzanan bir yapıda planlanmıştır. İlk gün, farklı yazılımların tanıtımı ve temel geometrik çizim etkinlikleri; ikinci gün, diziler, fonksiyonlar ve cebirsel yapıların modellenmesi; üçüncü gün ise, üç boyutlu modelleme, kalkülüs temelli kavramlar ve ileri düzey geometri uygulamalarını içermiştir.

Veri Analizi Süreci

Araştırmada elde edilen nitel veriler, nitel betimsel yaklaşımın analiz ilkeleri doğrultusunda içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel betimsel desen, katılımcıların deneyimlerine ilişkin verilerin doğrudan betimlenmesine ve bu betimlemelerin anlamlı kategoriler çerçevesinde yapılandırılmasına olanak tanır (Sandelowski, 2000). Bu çalışmada da öğretmenlerin öz değerlendirmelerine dayalı açık uçlu yanıtlar, bağlamı içinde ele alınarak, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye dayanmaksızın tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu yönüyle analiz süreci, nitel içerik analizinin doğal yapısıyla örtüşmektedir (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012).

Kodlama süreci, Pilkington (2001) tarafından önerilen içerik analizinin açık, eksen ve seçici kodlama aşamalarını izleyerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, veriler açık kodlama yoluyla parçalara ayrılmış; öğretmen yanıtlarındaki anlamlı ifadeler, olabildiğince açık ve katılımcı odaklı şekilde kodlanmıştır. Örneğin, “Matematik konularını unutuyorum” ifadesi, “matematik konularını unutma” şeklinde birinci düzey kod olarak kaydedilmiştir. Ardından eksen kodlama aşamasına geçilerek, benzer kodlar kavramsal yakınlıklarına göre bir araya getirilmiş ve üst düzey kategoriler oluşturulmuştur (Strauss & Corbin, 1990). Bu bağlamda örneğin “konuları karıştırma”, “unutma”, “yetersiz hissetme” gibi kodlar, “Matematik bilgisinde hissedilen eksiklikler” kategorisi altında toplanmıştır. Seçici kodlama aşamasında ise, kategori kümeleri arasında anlamlı bağlar kurularak temalar oluşturulmuş ve veriler bu temalar etrafında bütüncül biçimde yorumlanmıştır.

Kodlama süreci boyunca güvenilirliği sağlamak amacıyla çoklu kontrol stratejisi izlenmiştir. Öncelikle araştırmacı ve bir alan uzmanı verileri bağımsız olarak kodlamış; ardından bu kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliği oranı, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak %91 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, kodlama sürecinde yüksek düzeyde tutarlılık sağlandığını göstermektedir. Ayrıca analiz sürecinin her aşamasında iki eğitim bilimciyle iş birliği yapılmış; kategori oluşturma ve tema belirleme aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarına verilen yanıtlar, ön görüşme ve son görüşme olarak ayrı ayrı analiz edilmiş; daha sonra bu iki zaman dilimi arasındaki tematik değişimler karşılaştırmalı biçimde raporlanmıştır. Ayrıca analiz sürecinin her aşamasında iki eğitim bilimciyle iş birliği yapılmış; kategori oluşturma ve tema belirleme aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarına verilen yanıtlar, ön görüşme ve son görüşme olmak üzere iki ayrı veri kümesi olarak ele alınmıştır. Her veri kümesi, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle veriler okunarak anlamlı ifadeler kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategoriler üzerinden ortak temalar belirlenmiş ve bu temalar çerçevesinde veriler yorumlanmıştır.

Elde edilen bulguların anlamlılığını ve güvenilirliğini pekiştirmek amacıyla, öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu alıntılar, hem ilgili kodları hem de temaları temsil edecek şekilde seçilerek yorumların bağlamsal geçerliliği desteklenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön ve son görüşmeler, öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin öz değerlendirmelerinde, öğretim süreçlerine ve teknoloji kullanımına yönelik algılarında çeşitli değişimlere işaret etmektedir. Bulgular, içerik analizi yoluyla elde edilen temalar doğrultusunda sunulmuştur.

Alan Bilgisinde Algılanan Eksikliklere İlişkin Bulgular

Ön görüşme verileri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde matematiksel bilgi, öğretim süreci ve teknoloji kullanımına ilişkin öz değerlendirmelerinde belirli eksiklikler algıladıklarını göstermektedir. Bu eksikliklere ilişkin temalar ve frekanslar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Matematiksel bilgilerde algılanan eksiklikler

Kategori	Kod	f
Matematiksel Bilgilerinde Eksiklik Hissedenler		23
Matematik Bilgisinde Hissedilen Eksiklik	Matematik konularını unutma	7
	Soyut cebir, istatistik ve olasılık konularında zorlanma	4
	Teorik bilgilerde eksiklik hissetme	3
	Teorileri ispatlamanın ilgisini çekmemesi ve bu konuda zorluk yaşama	3
	Dersine girmediği sınıf seviyelerindeki konuları bilmeme	3
	Soyut düşünmede sorun yaşama	2
	Formüllerin elde edilmesini bilmeme	2
	Mantıksal düşünme gerektiren konularda zorlanma	1
Matematik Öğretiminde Hissedilen Eksiklik	Konuları ders esnasında somutlaştıramama	3
	Matematiği ders esnasında görselleştirememe	2
	Alanıyla ilgili güncel bilgileri takip etmeme	2
	Öğrencilerin seviyelerine inememe	2
Teknoloji Kullanımında Hissedilen Eksiklik	Teknoloji konusunda kendini yetersiz hissetme	4
	Teknolojiyi kullanamama	3
	Akıllı tahtadan faydalanamama	3
	Matematik yazılımlarını öğrenme ihtiyacı hissetme	3
Matematiksel Bilgilerinde Eksiklik Hissetmeyenler		12

Tablo 1’de, öğretmenlerin ön görüşme sürecinde matematiksel bilgi, öğretim ve teknoloji kullanımına ilişkin algıladıkları eksikliklere dair bulgular sunulmuştur. Veriler üç ana kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, özellikle temel matematiksel bilgilerini unuttuklarını, soyut konularda zorlandıklarını ve teknolojiyi etkili biçimde kullanamadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, öğretim sırasında kavramları somutlaştırmada ve öğrencilerin seviyesine uygun açıklamalar yapmada güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Bu eksiklikler yalnızca içerik bilgisiyle sınırlı kalmamış, pedagojik uygulamalara da yansımıştır. Örneğin bir öğretmen, hem bilgi düzeyinde hem de temsil becerisinde yaşadığı sıkıntıyı şöyle ifade etmiştir:

Ö2: “Bazı konuları sık sık unutabiliyorum... materyalleştirmede, somutlaştırmada zorlanıyorum.”

Benzer şekilde, öğretim sırasında öğrencilerin yönelttiği soruların öğretmenin kendi bilgisini sorgulamasına neden olduğu durumlar da görülmüştür:

Ö3: “Yamuğun tanımıyla ilgili öğrenciler bir şey sordu... Cevabı öğrencilerle birlikte bulduk. Eksik olduğumu fark ettim.”

Bununla birlikte, bazı öğretmenler teknoloji okuryazarlığı açısından eksiklik yaşadıklarını belirtmiş, ancak 12 katılımcı kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bu çeşitlilik, eksiklik algısının bireysel deneyim, sınıf düzeyi ve teknolojiye yatkınlık gibi değişkenlerle şekillendiğini göstermektedir.

Güçlü ve Zayıf Alanlara Yönelik Öz Değerlendirmelere Dair Bulgular

Eğitim öncesinde öğretmenlerin alan, pedagojik ve teknolojik bilgi düzeylerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öz değerlendirme bulguları tematik olarak sınıflandırılmış ve frekanslarla birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematiksel Alan Bilgilerinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Kategori	Kod	f
Matematiksel Alan Bilgisinin Güçlü Yönleri	Matematiksel alan bilgisinin yeterli olduğunu düşünme	12
	İspat yapabilme	4
	Zihinden işlem yapabilme becerisinin yüksek olması	3
	Cebir konusunda yeterli olma	1
Matematiksel Alan Bilgisinin Zayıf Yönleri	Matematiksel alan bilgisinin yetersiz olduğunu hissetme	23
	Geometride ve matematikteki bazı konularda eksiklik hissetme	6
	Teorem ispatlamada zorluk yaşayabilme	3
	Soru çözümlerinde sorun yaşayabilme	1
	Sıradan olmayan problemlerle karşılaştığında zorluk yaşama	1
	Soyut düşünmede eksiklik	1
	Kullanılmayan matematiksel bilgileri unutma	1
Pedagojik Bilginin Güçlü Yönleri	Materyal kullanabilme	2
	Matematiği günlük hayatta kullanma	2
	Konuları ilgi çekici hale getirebilme	1
	Modelleme ile ders anlatma	1
	Konular arasında iyi bağlantı kurabilme	1
	Matematik konularını iyi bir şekilde anlatma	1
	İletişim becerilerinin yüksek olması	1
Pedagojik Bilginin Zayıf Yönleri	Soyut konuları anlatmada zorlanma	2
	Öğrencilerin seviyesine inememe	2
	Materyal kullanamama	1
	Konular arasında iyi bağlantı kuramama	1
Teknolojik Bilginin Güçlü Yönleri	Matematikte teknolojiyi iyi kullanabilme	5
Teknolojik Bilginin Zayıf Yönleri	Alan bilgisini teknolojiye aktaramama	6

Tablo 2, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmadan önce alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi bağlamında yaptıkları öz değerlendirmelere ilişkin bulguları içermektedir. Bulgular, öğretmenlerin bu üç bilgi türüne ilişkin hem güçlü hem de zayıf yönlerini fark ettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle

matematiksel alan bilgisine yönelik “yetersizlik” vurgusu ($f=23$), “yeterlilik” vurgusuna ($f=12$) kıyasla yüksektir. Pedagojik açıdan materyal kullanımı ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi olumlu yönler öne çıkarken, soyut konuları anlatmada ve öğrenci seviyesine inmede bazı güçlükler ifade edilmiştir. Teknolojik yeterlik açısından ise bazı öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir.

Bazı öğretmenler, özellikle analiz konuları gibi belirli alanlarda kendilerini güçlü görseler de bu yeterliliği sürekli tekrar ve kişisel çabayla koruduklarını belirtmişlerdir:

Ö13: “Problem çözme, fonksiyon, limit, türev, integral gibi analiz dersi konularında kendimi... güçlü ve yeterli buluyorum. (Gerekli tekrarları yaptığım takdirde tabi ki).”

Diğer yandan, bazı öğretmenler bilgi düzeylerinden ziyade, bu bilginin temellendirilmesine yönelik eksiklikleri vurgulamıştır. Aşağıdaki ifade, hem alan bilgisi hem de pedagojik yapılandırma eksikliğini yansıtmaktadır:

Ö3: “Matematik bilgimin iyi olduğunu düşünüyorum ama... temelden inşa etme olayı tam oturmamış olabilir... geometri kısmında eksik olabileceğimi düşünüyorum.”

Pedagojik yeterlik alanında ise bazı öğretmenler materyal kullanımı ve gündelik yaşamla ilişkilendirme konularında kendilerini güçlü hissettiklerini belirtmiş; ancak soyut konuları anlatmak ve öğrenci düzeyine uygunlaştırmak gibi becerilerde zorluk yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Teknolojik yeterlik boyutunda, teknoloji kullanımında kendine güvenen öğretmenler bulunsada ($f=5$), alan bilgisini teknolojiye aktarma konusundaki zayıflık ($f=6$) görece daha yaygın bir temadır.

Derslerde Teknoloji Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesindeki teknoloji kullanım düzeyleri ve kullanım biçimleri, ön görüşme verileri doğrultusunda analiz edilmiştir. Tablo 3’te bu bulgular tematik olarak sunulmaktadır.

Tablo 3. Derslerde Teknoloji Kullanım Durumları

Kategori	Kod	f
Teknolojiyi kullanma veya kısmen kullanma		21
Teknoloji Kullanma Şekilleri	Akıllı tahtayı derslerde kullanma	13
	EBA’dan faydalanma	7
	Geogebra yazılımını kullanma	4
	E-Kitaptan yararlanma	1
Teknolojiden faydalanamama		14

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair ön görüşme yanıtları, derslerde teknolojiden yararlanma biçimlerinin oldukça farklılaştığını göstermektedir. Tablo 3’te yer alan bulgulara göre, 21 öğretmen çeşitli araçlarla teknolojiyi kullandığını ya da kısmen entegre ettiğini belirtirken, 14 öğretmen ise aktif kullanım gerçekleştirmediğini ifade etmiştir. En sık kullanılan teknolojik araç akıllı tahta ($f=13$) olurken, EBA platformu ($f=7$) ve GeoGebra yazılımı ($f=4$) daha sınırlı bir katılımıla öne çıkmıştır.

Teknolojiyi etkin kullandığını belirten bir öğretmen, bu durumu öğrencilerin dijital yaşantısıyla ilişkilendirerek şöyle ifade etmiştir:

Ö1: “Evet, teknolojiyi iyi kullandığımı düşünüyorum... günümüz teknoloji çağı. Çocuklar küçük yaşlarda elinde tabletlerle oynuyorlar.”

Bu ifade, öğretmenin yalnızca araç bilgisine değil, teknolojiyi pedagojik bir gereklilik olarak görme biçimine de işaret etmektedir. Buna karşılık, teknolojiden faydalanmayan bazı öğretmenlerin bu durumu zamanla edinilen becerilerin yitirilmesiyle açıkladığı görülmektedir:

Ö9: “Üniversite yıllarında aldığım teknoloji eğitimini aktif kullanmadığım için unuttum. Bu yüzden faydalanmıyorum.”

Bu tür ifadeler, teknoloji entegrasyonunun yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda sürdürülebilir bir uygulama kültürü gerektirdiğini göstermektedir.

Eğitimin Alan Bilgisine Katkısına İlişkin Bulgular

Eğitim sonrasında öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim sürecine dair değerlendirmeleri, yalnızca alan bilgisi değil; pedagojik yeterlikler ve teknolojiye yönelik tutumlar açısından da çok boyutlu gelişmeler yaşandığını göstermektedir. Tablo 4’te bu gelişim alanlarına ilişkin temalar ve frekanslar detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4. Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi Eğitim Programının Alan Bilgisi Gelişimine Katkı Türü

Kategori	Kod	f
Alan Bilgisi Açısından Katkısı	Bilgilerin temelini nereden geldiğini bilme ve anlama	16
	Bilgilerin hatırlanmasını ve tekrar edilmesini sağlama	15
	Geometri bilgisini sorgulama, geliştirme	6
	Geometride birçok farklı çizim yolu olduğunu fark etme	5
	Kavramların birbirleriyle olan ilişkisinin güçlenmesi	5
	Matematiksel bilgileri teknoloji ile birleştirerek ispat yapmanın daha kolay olduğunu fark etme	4
	Hazır bilgiyi direkt kullanma yerine bilgiyi yeniden keşfetme	2
	İyi bir matematik alan bilgisinin gerekli olduğunu düşünme	1
	Matematiksel tanımların önemini kavrama	1
Pedagojik Açından Katkısı	Farklı bakış açısının öğrenme için önemini fark etme	12
	Kullandığı yöntem ve tekniklerin yeterli olup olmadığını fark ederek öz değerlendirme yapma	10
	Konuların Geogebra yoluyla daha iyi öğretilebileceğini fark etme	8
	Konuları anlatırken somutlaştırma	6
	Çizim gerektiren konularda anlatımı kolaylaştırma	3
Teknoloji Açısından Katkısı	Teknolojiye olan önyargısını kırma	3
	Geogebra yazılımı üzerinde bilgileri kullanma	1

Eğitim sonrasında öğretmenlerin verdiği yanıtlar, teknoloji destekli öğretim programının yalnızca içerik bilgisi değil, pedagojik anlayış ve teknoloji tutumları açısından da çok yönlü katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Tablo 4’e göre öğretmenlerin büyük bir kısmı, matematiksel bilgilerin kökenini anlama (f=16) ve bilgileri tekrar ederek yapılandırma (f=15) konusunda gelişim yaşadığını ifade etmiştir.

Özellikle geometri konularında, tanımların netleştirilmesi ve çizim süreçlerinde karşılaşılan zorlukların fark edilmesi, eğitimin en belirgin kazanımları arasında yer almıştır (f=6). Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Ö21: “Bu eğitimin alan bilgime özellikle geometri konusunda katkıları oldu... çizim aşamasında zorlandığımı fark ettim.”

Bu ifade, öğretmenin geometri bilgisine dair farkındalık kazandığını ve görsel temsillerin yalnızca teknik değil, kavramsal bilgiyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Pedagojik düzeyde ise, öğretmenler kullandıkları yöntemleri sorgulama (f=10), farklı bakış açılarını değerlendirme (f=12) ve konuları somutlaştırma (f=6) gibi kazanımlar elde ettiklerini belirtmiştir. Özellikle GeoGebra gibi dinamik yazılımların, konular arası ilişki kurma ve alternatif temsiller üretme açısından etkili bir araç olarak deneyimlendiği görülmektedir.

Ö30: “Biz sadece somut salt bilgiyi biliyoruz... bunun farklı yöntemleri, nereden geldiği vs. burada öğrendim.”

Bu tür ifadeler, öğretmenlerin bilgiyi sadece aktarmakla kalmayıp, yeniden yapılandırma sürecine girdiklerini göstermektedir. Ayrıca bazı katılımcılar, teknolojik önyargılarını aşarak yazılıma karşı daha işlevsel bir tutum geliştirdiklerini de vurgulamıştır (f=3).

Alan Bilgisinin Teknolojiye Aktarımı Sırasındaki Sorgulamalara İlişkin Bulgular

Eğitim sonrası yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin kendi alan bilgilerini ve pedagojik yaklaşımlarını da sorguladıkları görülmüştür. Tablo 5’te bu sorgulamalar tematik olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 5. Matematiksel Bilgiyi Teknolojiye Aktarmada Yaşanan Sorgulamalar

Kategori	Kod	f
Alan Bilgisi Açısından Sorgulama	Nesnenin meydana gelmesi için bilinen tüm kural ve özelliklerin gözden geçirilmesi	11
	Müfredattaki bazı konuları bilmediğini veya bazı konularda eksik olduğunu fark ettirmesi	9
	Matematiksel kavramları oluşturan bilgi bileşenlerinin bütünle olan ilişkisi	9
	Kişide normalde var olan bilgilerinin ezber olduğunu hissettirmesi	7
	Normalde iyi bildiğini düşündüğü bir konuda hataları olduğunu fark ettirmesi	7
	Herhangi bir konuda yeni yöntemleri keşsettirmesi	4
	Kavramların özelliklerinin bilinmesi ancak aralarındaki mantıksal ilişkiyi kuramadığını fark etmesi	4
	Kullanılmayan bilgilerin unutulduğunu fark etmesi	4

Pedagojik Açıdan Sorgulama	Bilinen bilgilerin somut olarak görülebilmesi ve daha iyi kavranması	9
	Neden-sonuç ilişkisinin nasıl kullanılması gerektiği	4
	Teorik olarak bilinen bir konunun pratiğe dökülürken sürecin zor olduğunun fark edilmesi	2
Teknolojik Bilgi Açıdan Sorgulama	Normalde iyi bilinen bir konunun Geogebra ile teknolojiye entegre edilememesi	5

Eğitim sonrası yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin teknoloji aracılığıyla ders tasarımı yaparken yalnızca teknolojik araçları değil, aynı zamanda kendi alan bilgilerini de derinlemesine sorguladıkları görülmüştür. Tablo 5'te sunulan veriler, bu sorgulamaların üç boyutta gerçekleştiğini göstermektedir: alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi. Özellikle alan bilgisi boyutunda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin ezbere dayalı olduğunu fark etmeleri ($f=7$), iyi bildiklerini düşündükleri konularda hatalar keşfetmeleri ($f=7$) ve müfredatta eksik oldukları noktaları fark etmeleri ($f=9$) dikkat çekmektedir. Pedagojik açıdan, bilinen bilgilerin somut olarak görselleştirilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ($f=9$) ve teorik bilginin pratiğe aktarımında yaşanan zorlukların ($f=2$) öğretim sürecine yönelik farkındalık yarattığı belirtilmiştir. Teknolojik bilgi açısından ise bazı öğretmenler, hâkim olduklarını düşündükleri konuların GeoGebra gibi araçlarla entegrasyonunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir ($f=5$). Bu durum, öğretmenlerin teknoloji destekli öğretimi sadece teknik değil, bilişsel ve pedagojik bir süreç olarak ele almaya başladıklarını göstermektedir.

En yoğun sorgulama biçimi, kavramsal bilgilerin yeniden yapılandırılmasıyla ilişkilidir. Özellikle bilinen konuların teknolojiye aktarılamaması, öğretmenlerde ezbere dayalı öğrenme ile anlam temelli bilgi arasındaki farkı görünür kılmıştır.

Bu durumu açıkça ifade eden bir katılımcı şunları söylemiştir:

Ö8: “Çok iyi bildiğim bir konuyu teknolojiye entegre ederken zorlandığımı gördüm... bilgimi görsellik olarak, somut olarak aktaramadım. Nasıl aktarmam gerektiği konusu beni düşündürdü.”

Benzer şekilde, öğretmenler teknolojiyle çalışırken yalnızca bilgi eksiklerini değil, aynı zamanda konular arası ilişki kurma, tanım ve özellikleri uygulama gibi kavramsal işlemleri de sorgulamaya başlamışlardır ($f=11$, $f=9$, $f=7$). Bu sorgulamalar, bilgilerin bir bütün olarak yeniden değerlendirilmesine neden olmuştur.

Pedagojik açıdan ise, GeoGebra gibi araçların bilgiyi görselleştirme gücü, öğretmenlerde öğrenme sürecinin doğasına dair farkındalıklar yaratmıştır. Görselleştirmenin yalnızca öğrenciye değil, öğretmene de kavramsal netlik sağladığı sıkça vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bir katılımcı şöyle demiştir:

Ö24: “Geometriyi inşa etme kısmında... özelliklerini inşa etme kısmında eksikliklerimin olduğunu düşünüyorum.”

Teknolojiye dair sorgulamalar yalnızca teknik kullanım düzeyinde değil, içerik aktarımındaki sınırlılıklarla da ilgilidir. Bazı öğretmenler, bildikleri bir konunun GeoGebra gibi yazılımlarda temsilinin zorlayıcı olduğunu belirterek, bu durumun teknoloji bilgisi kadar alan bilgisinin doğasını da sorgulamalarına yol açtığını ifade etmiştir ($f=5$).

Eğitimler Sonrası Matematiksel Bilgiyi Geliştirme İhtiyacına İlişkin Bulgular

Tablo 6, öğretmenlerin matematiksel bilgilerini geliştirme ihtiyacı hissetme nedenlerini tematik olarak sunmaktadır.

Tablo 6. Geogebra Eğitimi sonrasında Matematiksel Bilgilerde Kendini Geliştirme İhtiyacı Hissetme Nedenleri

Kategori	Kod	f
Alan Bilgisi Açısından Nedenler	Matematiksel bilgilerin inşası konusunda kendini geliştirme	9
	Öğretim sırasında alternatif çözüm yolları kullanma isteği	5
	Geogebra'nın kullanımda matematiksel bilgilerin tekrar edilerek öğrenilmesinin gerekli olduğunu hissetme	2
	Matematiksel bilgilerinin köreldiğini fark etme	2
	Matematiksel bilgilerinde hiçbir eksiklik hissetmeme	1
Pedagojik Açısından Nedenler	Kullandığı öğretme yönteminin yanlış olduğunu düşünme	5
	Geogebra yoluyla daha detaylı görme ve somutlaştırma	4
	Geogebra sayesinde öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun soru hazırlayabilme	2
	Sınav ve soru odaklı değil kazanım odaklı ders anlatımına yönelme	1
Teknoloji Açısından Nedenler	Matematiksel bilgileri teknolojiye aktarma	19
	Kazanımları teknoloji yardımıyla öğretebilme	15
	Farklı matematik yazılımlarını öğrenme isteği	3
	Hazır kaynakların eksikliklerini fark edip kendi kaynaklarını oluşturma	3
	Geogebra'nın farklı bakış açısı kazandırmada etkili olduğunu düşünme	1

GeoGebra temelli eğitimin ardından öğretmenlerin önemli bir bölümü, yalnızca alan bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik ve teknolojik yeterlikler açısından da kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmiştir. Tablo 6'ya göre bu ihtiyaç özellikle teknolojik aktarım sürecinde öne çıkmaktadır (f=19).

Öğretmenler, sahip oldukları bilgiyi teknolojiye aktarmakta zorlandıklarını ve bu sürecin, mevcut bilgi yapılarını yeniden değerlendirmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen bu süreci şu şekilde ifade etmiştir:

Ö22: “Bilgilerimi somutlaştırıp öğrencilere daha anlaşılır bir öğrenme ortamı oluşturacağımı sorguladım... kalıp bilgilerimin nasıl inşa edilebileceğini fark ettim.”

Bu ifade, yalnızca teknik bir uygulama becerisinden değil, kavramsal bilgiye yönelik bir yeniden yapılandırma ihtiyacından da söz etmektedir. Nitekim, katılımcıların bir kısmı bilgilerini tekrar inşa etme ($f=9$), alternatif çözüm yolları üretme ($f=5$) ve kullandıkları yöntemlerin yetersizliğini fark etme ($f=5$) yönünde içsel değerlendirmelerde bulunmuştur.

Teknoloji açısından bakıldığında, öğretmenlerin bir kısmı kazanımları teknoloji aracılığıyla daha iyi sunma ihtiyacı duyduklarını ($f=15$), bazıları ise hazır kaynakların sınırlılığını fark ederek kendi öğretim materyallerini oluşturma gereği hissettiklerini belirtmiştir ($f=3$). Bu farkındalıklar, öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca bir araç olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir dönüşüm ortamı olarak görmeye başladıklarını göstermektedir.

Bu bulgular öğretmenlerin yalnızca eğitim içeriğinden değil, eğitim sürecinde aktif karşılaştıkları zorluklardan da profesyonel gelişim çıkarımları yaptıklarını ortaya koymaktadır.

GeoGebra ile Ders Anlatımı ve Geleneksel Yöntemler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri, GeoGebra destekli öğretim ile geleneksel tahta-tebeşir temelli yöntemler arasında belirgin farklar algıladıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 7, bu iki yaklaşımın öğretmenler tarafından nasıl karşılaştırıldığını tematik olarak sunmaktadır.

Tablo 7. GeoGebra ile Ders Anlatımı ve Geleneksel Yöntemler Arasındaki Farklılıklar

Kategori	Kod	f
GeoGebra'nın Matematiksel Bilgilerin Kullanımı Açısından Özellikleri	Sorgulamaya ve akıl yürütme becerilerini kullanmaya yönlendirme	21
	Zaman tasarrufu ve pratiklik sağlama	18
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	10
	Öğrencinin derse aktif katılımı (öğrenci merkezli) sağlanarak eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturma	9
	Öğrencinin derse olan dikkatini çekme	9
	Bilgiyi görselleştirme ve somut bir anlatım sağlama	8
	Kavramların ve geometrik çizimlerin ispatını kolay gösterebilme	6
	Geometrik çizimlerin matematiksel temellere dayandırılması	4
	Dersin etkili ve verimli geçmesini sağlama	3
	Tümevarım yoluyla bilgiyi aktarma	2
	Kavram yanlışlarını azaltması	2
	Matematiksel bilgilerin aktarımının ve kullanımının zor olması	2

Geleneksel Yöntemin Matematiksel Bilgilerin Kullanımı Açısından Özellikleri	Akıl yürütme becerileri kullanımını ve sorgulamayı engelleyerek ezbere yöneltme	21
	Geometri dersi için yetersiz kalması	9
	Geometrik çizimlerin gerçekliğini engellemesi	6
	Çoklu zekâya hitap etmemesi ve görselleştirmeyi engellemesi	4
	Tümdengelim yöntemiyle bilgiyi aktarma	2

Öğretmenlerin görüşleri, GeoGebra destekli öğretim ile geleneksel tahta-tebeşir yöntemleri arasında belirgin farklar algıladıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 7’ye göre, katılımcılar GeoGebra’nın özellikle sorgulama, akıl yürütme ($f=21$), zaman tasarrufu ($f=18$), kalıcı öğrenme ($f=10$) ve öğrenci katılımı ($f=9$) gibi açılardan güçlü avantajlar sunduğunu belirtmiştir. Buna karşılık geleneksel yöntemin ezbere yönelttiği ($f=21$), görsel yeterlilik sunmadığı ve geometri öğretiminde yetersiz kaldığı ifade edilmiştir ($f=9$).

Bir öğretmen, kavramsal netliğin artması ve yanlışların azaltılması açısından GeoGebra’nın işlevini şöyle açıklamıştır:

Ö15: “Geogebra ile kavram yanlışsı neredeyse 0’a indiriliyor... bu programla kareye neden kare dediğimizi her özelliğiyle anlatabiliyoruz.”

Bu ifade, dinamik temsilin yalnızca sunum değil, anlamlandırma süreciyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, geleneksel yöntemlerin öğrencide merak ve keşfetme motivasyonunu baskıladığı vurgulanmıştır:

Ö19: “Geleneksel yöntemle anlatırsak öğrencileri ezbere yöneltmiş oluyoruz... GeoGebra gibi teknoloji kullanma imkânımız olsa hemen deneme fırsatı bulup soru işaretlerinden kurtulmuş olacağız.”

Bu tür geri bildirimler, öğretmenlerin yalnızca teknik değil, pedagojik anlamda da teknolojiyi öğrenme sürecini dönüştüren bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar, GeoGebra kullanımının her zaman kolay olmadığına ve belirli kavramların aktarımında zorluklar yaşayabildiklerine de dikkat çekmiştir ($f=2$).

TARTIŞMA

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim öncesi değerlendirmelerine ilişkin bulgular matematiksel bilgiye dair öznel eksiklik algılarının yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda öğretimsel ve teknolojik düzeylerde de kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların en sık dile getirdiği durumlardan biri olan “bazı konuların unutulması” ($f=7$) ve “soyut cebir, istatistik ve olasılık” gibi alanlarda yaşanan zorlanma ($f=4$), öğretmenlerin bilgi eksikliklerini sadece bilmemeye değil, zamanla kullanım dışı kalan ya da sınıf düzeyine bağlı olarak zayıflayan bilişsel yapıları dayandırdıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen bilgi sistemlerinin dinamik bir biçimde güncellenmeye ihtiyaç duyduğunu ve öğretmenlerin bilişsel olarak taşıyıcı değil, sürekli yeniden yapılandırıcı bir konumda olduklarını göstermektedir. Nitekim Ö3’ün, temel bir dörtgen sınıflaması üzerine gelen bir öğrenci sorusuyla kendi kavramsal belirsizliğini fark ettiğine dair ifadesi, sınıf içi etkileşimin öğretmen öğrenmesini tetikleyebileceğini de ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, Kang ve Jang’ın (2016) öğretmenlerin teknolojik-pedagojik yeterliklerinin mesleki deneyimle her zaman doğru orantılı gelişmediğine dair bulgularıyla örtüşmektedir; zira deneyime sahip öğretmenlerin dahi bazı konularda öğretimsel güven eksikliği yaşadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bazı yanıtlarında kavramsal eksikliklerin teknoloji okuryazarlığı ile iç içe geçtiği de dikkat çekmiştir (ör. “akıllı tahtadan faydalanamama” veya “teknoloji kullanımında eksiklik hissetme”).

Bu durum, Mishra ve Koehler'in (2006) TPAB modelinde vurguladığı bilgi alanları arasındaki etkileşim ihtiyacını destekler niteliktedir: öğretmenlerin içerik bilgisi, pedagojik uygulama ve teknolojik araç bilgisi birbirinden yalıtık değil, aksine karşılıklı biçimde birbirini etkileyen yapılardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin eksiklik algılarının bu kadar çok boyutlu olması, mesleki yeterliğin yalnızca bilgiyle değil, bağlamla şekillenen bir yeterlik olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin matematiksel alan bilgilerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini içeren öz değerlendirmeleri (bkz. Tablo 2), katılımcıların bilgi yeterliğini mutlak bir durum olarak değil, bağlamsal ve göreceli bir nitelik olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($f=23$), kendilerini alan bilgisi açısından yetersiz bulmuş ve özellikle geometri, ispat ve soyut düşünme gibi kavramsal bütünlük gerektiren alanlarda eksiklik yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşın, belirli konu alanlarında kendilerini yeterli hisseden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu çeşitlenme, öğretmenlerin öz farkındalıklarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda deneyimsel ve pedagojik temellere dayandığını göstermektedir. Nitekim Ö13'ün analiz konularında kendini yeterli görmesine karşın soyut bilgileri yeniden kurma konusunda eksiklik hissetmesi, öğretmen bilgi sisteminin yalnızca içeriğe hâkimiyetle değil, o içeriği yeniden üretme kapasitesiyle anlam kazandığını göstermektedir.

Bu bulgular, Grimes ve Smith'in (2004) teknoloji destekli gelişim programlarının öğretmenlerin bireysel yeterliklerini belirli yönlerden geliştirebildiğini ancak bu gelişimin eşzamanlı ve homojen olmadığını gösteren bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, McBroom ve arkadaşlarının (2016) uzun süreli mesleki gelişim süreçlerinde bile öğretmenlerin teknoloji temelli içerik üretiminde güçlük yaşadıklarını ortaya koymalarıyla paralellik göstermektedir. Tablo 2'deki veriler, öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik bilgi bileşenleriyle sınırlı bir temas kurduklarını, güçlü yönlerini daha çok bireysel deneyim ve anlatım becerileriyle tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Bu da, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini hâlâ bireysel uzmanlık üzerinden değerlendirdiklerini, yapılandırılmış bilgi sistemleri yerine deneyim temelli yaklaşımlara dayandıklarını düşündürmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin bilgiye dair öz değerlendirmelerini genişletmek için yalnızca içerik eğitimi değil, bilgi transferi ve temsil becerileri üzerine de odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim öncesi görüşmelerde ortaya çıkan teknoloji kullanım pratikleri (bkz. Tablo 3), öğretmenlerin dijital araçlara yönelik tutumlarının büyük ölçüde sınırlı ve araç odaklı olduğunu göstermektedir. Her ne kadar katılımcıların bir kısmı akıllı tahta ve EBA gibi platformlardan yararlandıklarını belirtmiş olsa da, bu kullanımın genellikle pasif bir içerik sunumuyla sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Özellikle GeoGebra gibi kavramsal temsil ve etkileşim gerektiren yazılımların yalnızca birkaç öğretmen tarafından aktif olarak kullanılmış olması, teknolojinin pedagojik dönüşüm potansiyelinden ne derece uzak kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Dove'un (2011) teknoloji entegrasyonu sırasında öğretmenlerin sıklıkla zaman yönetimi, içerik uyarlama ve etkileşim kurma gibi zorluklarla karşılaştığını vurguladığı çalışmasıyla örtüşmektedir. Nitekim Ö9'un, üniversite yıllarından bu yana teknoloji kullanımının sürdürülebilirliğini sağlayamadığına dair ifadesi, bilgi ve becerinin sürekliliğinin yalnızca edinimle değil, düzenli uygulamayla mümkün olduğunu hatırlatmaktadır.

Daha da önemlisi, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının pedagojik gerekçelerle değil, büyük ölçüde kişisel eğilim ve alışkanlıklarla şekillendiği gözlemlenmiştir. Teknolojiyi bilinçli ve öğrenci merkezli bir öğretim aracına dönüştürebilen öğretmen sayısının sınırlı olması, Greenhaus'un (2014) vurguladığı kurumsal ve çevresel etmenlerin öğretim kararları üzerindeki belirleyici etkisini destekler niteliktedir. Bu bağlamda, teknoloji kullanımının sadece teknik yeterlik değil, aynı zamanda pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde yönlendirilmesi gerektiği bir kez daha açığa çıkmaktadır. Çalışmanın bu yönü, öğretmen eğitimi süreçlerinin salt araç bilgisinden çok, teknolojinin öğretimsel dönüşüm potansiyeline odaklanması gerektiğini hatırlatması açısından alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Teknoloji destekli eğitimin ardından öğretmenlerin alan bilgilerine yönelik farkındalıklarının belirgin biçimde derinleştiği görülmektedir (bkz. Tablo 4). Katılımcıların çoğu, özellikle geometrik kavramların tanımları ve bu tanımların öğretim sürecinde karşılaştıkları uygulama zorlukları üzerinden bilgi yapılarını yeniden sorgulamaya başlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin sahip oldukları sezgisel bilgileri, teknolojik ortamda görünür ve denetlenebilir hâle getirme ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Ö21'in, geometrik çizim sürecinde bilgi eksikliği yaşadığını fark etmesi,

GeoGebra'nın yalnızca bir görselleştirme aracı değil, aynı zamanda öğretmen öğrenmesini tetikleyen bir yeniden yapılandırma ortamı işlevi gördüğünü açık biçimde ortaya koymaktadır.

Öne çıkan bir başka bulgu, öğretmenlerin pedagojik uygulamalara yönelik öz değerlendirme eğilimi göstermeleridir. Bazı katılımcılar, kullandıkları yöntemlerin işlevselliğini ilk kez bu deneyimle sorgulamaya başlamış; ders anlatımında öğrenci perspektifini yeniden düşünmeye yönelmiştir. Bu bulgu, O'Hara ve arkadaşlarının (2013) teknoloji destekli öğretim programlarının öğretmenlerde yalnızca bilgi artışı değil, aynı zamanda öğretimsel farkındalık yarattığına dair gözlemleriyle örtüşmektedir. Aynı zamanda, bu çalışmanın katkısı öğretmenlerin “teknoloji aracılığıyla düşünme” yetisinin geliştiğini göstermesiyle alanyazına yeni bir boyut kazandırmaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyle etkileşim sırasında yalnızca içerik bilgilerini değil, o bilgilerin pedagojik uygulanabilirliğini de yeniden değerlendirmesi, programın çok katmanlı bir öğrenme süreci sunduğunu ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminde öz değerlendirme kapasitesini güçlendirdiğini göstermektedir.

Eğitim sonrası elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca teknolojik araç kullanımına dair değil, aynı zamanda sahip oldukları matematiksel bilgiyi teknoloji ortamına aktarırken bu bilginin doğasına yönelik derin bir sorgulama sürecine girdiklerini göstermektedir (bkz. Tablo 5). Özellikle “bildiğini sandığı konularda hata yapma” ($f=7$) ve “ezber bilgiyle yüzleşme” ($f=7$) gibi kodların sıkça tekrarlanması, öğretmenlerin mevcut bilgi yapılarının istikrarsız ya da yüzeysel olduğuna dair bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Ö8'in çok iyi bildiğini düşündüğü bir konuyu teknolojiye entegre ederken zorlandığını ifade etmesi, GeoGebra'nın öğretmenler için yalnızca içerik sunma aracı değil, aynı zamanda bilgi sistemlerinin sınırlarını test eden bir ortam olduğunu göstermektedir.

Dikkat çekici olan bir başka yön ise, bu sorgulamaların çoğu zaman pedagojik ve teknolojik düzlemleri aynı anda tetiklemesidir. Görselleştirme yoluyla kavramların daha iyi anlaşılabilirdiğini belirten öğretmenler, bu süreçte yalnızca bilgi aktarımı değil, kavramsal yapılandırmanın da yeniden ele alınması gerektiğini fark etmiştir. Kyprianou ve Nikiforou'nun (2016) vurguladığı gibi, teknoloji destekli içeriklerin yalnızca görsel değil, bilişsel ve yapısal bağlamda da öğretmen yeterliklerini zorladığı görülmektedir. Bu bulgu aynı zamanda Mishra ve Koehler'in TPAB modelinin merkezindeki “bütünsel bilgi aktarımı” ihtiyacını desteklemekte; alan, pedagojik ve teknolojik bilgi bileşenlerinin birbirini çağrıştıran biçimde harekete geçtiğini göstermektedir. Çalışmanın bu yönü, öğretmenlerin bilgi transferinde yaşadığı kırılmaları açığa çıkararak, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğretmen gelişimi için ne denli uyarıcı bir bağlam sunduğuna işaret etmektedir.

Matematik öğretmenlerinin GeoGebra temelli eğitimin ardından alan bilgilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri (bkz. Tablo 6), programın öğretmen öğrenmesi açısından yüzeysel bilgi güncellenmenin ötesine geçerek, öz değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerini tetiklediğini göstermektedir. En yoğun vurgulanan gerekçelerin “teknolojiye aktarmada yaşanan güçlükler” ($f=19$) ve “kazanımların teknolojiyle öğretimine yönelik farkındalık” ($f=15$) olması, öğretmenlerin yalnızca teknik eksiklik değil, içeriksel yeniden yapılanma ihtiyacı duyduklarını ortaya koymaktadır. Ö22'nin, zihninde kalıplaşmış bilgilerin teknoloji sayesinde nasıl inşa edilebileceğini fark ettiğine ilişkin ifadesi, teknolojik ortamların öğretmenleri bilgiyi yeniden anlamlandırmaya yöneltten bir mecra olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu tür deneyimler, öğretmenlerin matematik bilgisini yalnızca taşınan bir içerik değil, eylem içinde güncellenen ve bağlama göre yeniden şekillenen bir yapı olarak ele almaya başladığını göstermektedir.

Bu yönüyle çalışma, Grimes ve Smith'in (2004) teknoloji destekli gelişim programlarında ölçülen bireysel yeterlik artışının, öğretim pratiğine entegrasyon konusunda sınırlı kalabileceğine dair bulgularını derinleştirir. Çünkü burada yalnızca bilgi edinimi değil, edinilmiş bilginin işlevselliğini sınama ve eksiklikleri tanıma süreci de açık biçimde ortaya konmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bazı pedagojik yönelimlerini (örneğin, “kazanım odaklı öğretim” veya “hazırbulunuşluk temelli soru yazma”) teknoloji bağlamında yeniden gözden geçirmeleri, Dove'un (2011) sınıf içi uyarılma güçlüklerine rağmen mesleki gelişimle birlikte öğretmen refleksiyonunun da arttığını ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir. Bu bağlamda, araştırma yalnızca teknoloji kullanımının öğretmen yeterliğini desteklediğini değil, aynı zamanda bu kullanımın öz değerlendirme yoluyla öğretmen öğrenmesini nasıl tetiklediğini de göstermesi bakımından alanyazına anlamlı bir katkı sunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin GeoGebra destekli öğretimi, geleneksel tahta-tebeşir yöntemine kıyasla çok yönlü bir avantaj alanı olarak değerlendirmeleri (bkz. Tablo 7), teknolojik araçların sadece içerik sunumunu değil, aynı zamanda pedagojik dönüşümü de mümkün kıldığını göstermektedir. Özellikle “sorgulamaya ve akıl yürütmeye yönlendirme” (f=21), “öğrenciyi aktif katma” (f=9) ve “kavramların ispatını kolaylaştırma” (f=6) gibi yüksek frekanslı kodlar, öğretmenlerin teknolojiyi sadece zamansal bir kolaylaştırıcı olarak değil, kavramsal derinliği destekleyen bir öğrenme ortamı olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Ö15’in, kavram yanlışlarının azalmasına ve öğrencinin bilgiyi görerek inşa etmesine yönelik vurgusu, bu dönüşümün öğrenme süreçlerine yansıyan doğrudan etkilerini somutlaştırmaktadır.

Dikkate değer bir nokta, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri yalnızca verimsiz değil, aynı zamanda ezbere yönlendiren ve kavramsal sorgulamayı bastıran bir yapı olarak tanımlamış olmalarıdır. Bu durum, Yates’in (2003) ve Rempe-Gillen’in (2014) mesleki gelişim sürecinde öğretmen algılarının nasıl dönüştüğüne dair çalışmalarını destekler niteliktedir. Ancak bu çalışmanın sunduğu katkı, öğretmenlerin bu dönüşümü yalnızca pedagojik bir değerlendirme düzeyinde değil, kendi içerik aktarım pratiklerini de yeniden yapılandıracak ölçüde yaşadıklarını göstermesidir. Ö19’un, geleneksel yöntemlerle öğrencilerde dahi bilgiye karşı şüphe doğabileceğini, ancak GeoGebra ile doğrudan denetleme ve inşa etme imkânı elde ettiklerini ifade etmesi, teknolojik ortamların yalnızca soyut bilgi değil, epistemolojik güven de inşa ettiğini ima etmektedir. Bu yönüyle GeoGebra, öğretmenler için yalnızca bir araç değil, öğretimsel düşünce biçimini yeniden kurma alanı hâline gelmiştir. Alanyazında çoğunlukla öğrenci merkezli kazanımlarla ilişkilendirilen bu dönüşümün, öğretmen algı ve pratiklerine yönelik yansımaları bakımından bu çalışma özgün bir açılım sunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, teknoloji destekli hizmet içi bir eğitimin matematik öğretmenlerinin alan bilgisi farkındalıklarını nasıl dönüştürdüğünü nitel veriler aracılığıyla ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin matematiksel bilgilerini GeoGebra gibi dinamik yazılımlarla ilişkilendirme sürecinde yalnızca içerik bilgilerini değil, pedagojik tercihler ve teknolojik yeterlikleri de yeniden değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle, “bildiğini zannettiği konularda sorgulama yapma”, “teknolojiye aktarmakta zorlanma” ve “geleneksel öğretim ile dijital öğretim arasındaki yapısal farkları fark etme” gibi bulgular, teknoloji entegrasyonunun öğretmen öğrenmesinde tetikleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Kuramsal açıdan çalışma, TPAB bileşenlerinin öğretmenlerin öz değerlendirme süreçleriyle nasıl bütünleştiğine dair alanyazına katkı sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik uygulamalar yoluyla yalnızca teknik beceriler değil, aynı zamanda kavramsal bütünlük ve temsil farkındalığı geliştirdikleri gösterilerek, teknolojinin öğretmen öğrenmesindeki yansıtıcı boyutuna vurgu yapılmıştır. Uygulama açısından ise, hizmet içi eğitimlerin yalnızca araç tanıtımına değil, bu araçların içerik bilgisiyle bütünleşik kullanımına odaklanması gerektiği açık biçimde ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, veriler yalnızca bir hizmet içi eğitime katılan gönüllü öğretmen grubuyla sınırlıdır; bu nedenle genellenebilirlik iddiası taşımamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin uzun vadeli teknoloji kullanım pratikleri gözlenmemiştir; bu da kalıcılık ve davranışsal dönüşüm boyutlarını dışarıda bırakmaktadır.

Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin bu tür eğitimlerden sonra sınıf içinde teknoloji entegrasyonuna nasıl devam ettiklerini izleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, farklı branşlarda benzer nitelikte öz değerlendirme temelli araştırmalar yürütülerek disipline özgü teknoloji entegrasyonu dinamiklerinin ayrıntılı incelenmesi, hem kuramsal derinlik hem de uygulama geçerliliği açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Abbitt, J. T. (2011a). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784670>

Açıkgül, K. (2017). Geogebra Destekli Mikro Öğretim Uygulaması ve Oyunlaştırılmış Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Etkinliklerinin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının TPAB Düzeylerine Etkisi. (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya).

Ali, M. S. B., Yasmeen, R., & Munawar, Z. (2023). The impact of technology integration on student engagement and achievement in mathematics education: A systematic review. *International journal of computer integrated manufacturing*, 6(3), 222-232.

AlAli, R., & Wardat, Y. (2024). Exploring students' mathematical literacy: The role of Self-efficacy and learning environment. *Environment and Social Psychology*, 9(8), 1-15.

Albion, P. R. (2000). Interactive multimedia problem-based learning for enhancing preservice teachers' self-efficacy beliefs about teaching with computers: Design, development and evaluation. (Yayınlanmamış doktora tezi, University of Southern Queensland, Toowoomba).

Benning, I., Linsell, C., & Ingram, N. (2018). Using Technology in Mathematics: Professional Development for Teachers.. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00595>.

Bozkurt, A., Bindak, R., & Demir, S. (2011). Matematik öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik karşılaştıkları engeller ve ihtiyaçlar. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, Türkiye.

Choi, J., & Sunwoo, J. (2024). Changing professional noticing in maths lessons through professional development program using educational technology. *Korean School Mathematics Society*. <https://doi.org/10.30807/ksms.2024.27.4.010>.

Clark, P. A., & Zhang, M. (2018). The impact of teacher technology training on student technology assessments. *Journal of Research in Science Mathematics and Technology Education*, 1(3), 1-38.

Cullen, C. J., Hertel, J. T., & Nickels, M. (2020, April). The roles of technology in mathematics education. In *The Educational Forum* (Vol. 84, No. 2, pp. 166-178).

Çolpan Güngördü, D., & Yıldırım, Z. (2025). An online community of practice for teacher professional development on technology integration as cognitive tools in mathematics teaching. *Education and Information Technologies*, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-12205-2>

Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu için gerekli gördükleri öğretmen becerileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 825-836.

Dove, A. (2011). Teaching Geometry in a 1: 1 Classroom: High School Teachers' Instructional Practices while Participating in Professional Development.

Dockendorff, M. (2020). How Can Digital Technology Enhance Mathematics Teaching and Learning. In *Examining multiple intelligences and digital technologies for enhanced learning opportunities* (pp. 216-243). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3146-4.ch011>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Erdoğan, A., & Şahin, İ. (2010). Öğretmenlerin materyal geliştirme sürecinde teknolojiyi planlı kullanma becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 943-986.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fitz Simons, G. (2017). Technology and Teachers' Professional Development: A Commentary. , 607-621. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51380-5_27. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3_27

Getenet, S. (2019). Designing a professional development program for mathematics teachers for effective use of technology in teaching. *Education and Information Technologies*, 25, 1855 - 1873. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10056-8>. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10056-8>

Greenhaus, K. L. (2014). *Teachers' perceived influences on technology integration decisions: A grounded theory on instructional decisions after professional development*. The College of William and Mary.

Grimes, R., & Smith, S. (2004). The Impact of Standards-Based Technology Professional Development. *THE Journal*, 31(6), 40.

Hohenwarter, M., & Fuchs, K. (2004). Combination of dynamic geometry, algebra, and calculus in the software system GeoGebra. *Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference*, 1-6.

Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2007). Mathematics teacher development with ICT: Towards an international GeoGebra institute. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14(2), 115-124.

Irunde, T., Sarungi, V., & Mutenzi, F. (2024). Improving Mathematics Education through Teacher Professional Development: A Tanzanian Perspective. *Mbeya University of Science and Technology Journal of Research and Development*. <https://doi.org/10.62277/mjrd2024v5i30061>.

Kang, S., & Jang, M. (2016). On secondary mathematics teachers' technology integration self-efficacy. *The Mathematical Education*, 55(4), 523-538.

Kurbanoğlu, S. (2004). Self-efficacy beliefs and the integration of technology. *Education and Science*, 29(134), 77-85.

Kutluca, T., & Baki, A. (2013). Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve öğretmen niteliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 273-284.

Kyprianou, M., & Nikiforou, E. (2016). Teacher professional learning: developing with the aid of technology. *CALL communities and culture—short papers from EUROCALL 2016 Edited by Salomi Papadima-Sophocleous, Linda Bradley, and Sylvie Thouësny*, 248. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.575>

La Fleur, J., & Dlamini, R. (2022). Towards learner-centric pedagogies: Technology-enhanced teaching and learning in the 21st century classroom. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (88), 4-20.

McBroom, E. S., Jiang, Z., Sorto, M. A., White, A., & Dickey, E. (2016). Dynamic approach to teaching geometry: A study of teachers' TPACK development. In *Handbook of research on transforming mathematics teacher education in the digital age* (pp. 519-550). IGI Global.

Meylani, R. (2025). A Critical Glance at Technology's Role in Mathematics Education for a Sustainable Future: Advancing SDG 4-Quality Education Through a Systematic Review and Qualitative Synthesis. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(2).

Meisuri, M., Siregar, Y. A., Halik, A., Bakti, I., & Firdaus, M. (2024). Evaluation of the Effect of Teacher Training on the Use of Learning Technology. *Journal Emerging Technologies in Education*, 2(1), 8-20.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Nantshev, R., Feuerstein, E., González, R. T., Alonso, I. G., Hackl, W. O., Petridis, K., ... & Ammenwerth, E. (2020). Teaching approaches and educational technologies in teaching mathematics in higher education. *Education Sciences*, 10(12), 354. <https://doi.org/10.3390/educsci10120354>

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2010). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Pagau, D. A., & Mytra, P. (2023). The Effect of Technology In Mathematics Learning. *Proximal: Jurnal Penelitian Matematika dan Pendidikan Matematika*, 6(1), 287-296.

Polly, D., & Orrill, C. (2012). Developing Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) through Professional Development Focused on Technology-Rich Mathematics Tasks, 15.

O'Hara, S., Pritchard, R., Huang, C., & Pella, S. (2013). The teaching using technology studio: Innovative professional development to meet the needs of English learners. *TESOL Journal*, 4(2), 274-294.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Strauss, A. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yates, S. (2003). Changes in teachers' perceptions of technology in mathematics. In *MERINO Mathematics Education Research: Innovation, Networking, Opportunity*.

Young, J. R. (2023). The role of technology in enhancing urban mathematics education. *Journal of Urban Mathematics Education*, 16(2), 1-13. <https://doi.org/10.21423/jume-v16i2a480>.

Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2013). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Interactive Learning Environments*, 20(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820903501073>



MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA REHBER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

GUIDANCE COUNSELLORS' OPINIONS ABOUT MATHS LEARNING DIFFICULTIES

Dr. Senem KALAÇ¹

¹Hakkari Üniversitesi, Türkiye; senemkalac@hakkari.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1636-977X>

Kaynak göstermek için: Kalaç, S. (2025). Matematik öğrenme güçlüğü hakkında rehber öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 67-.

For citation: Kalaç, S. (2025). Guidance counsellors' opinions about maths learning difficulties. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 67-.

Özet

Matematik öğrenme güçlüğü olarak bilinen diskalkuli, aritmetik işlemlerde yetersizlik yaşama, sayı kavramının kazanılamaması, matematiksel kavramları anlamama, matematiksel işlemleri uygulamada zorluk yaşama gibi çeşitli şekillerde açıklanmaktadır. Okullarda öğrencilerde yaşanan bu güçlüğü teşhis ve yönlendirme işlemlerini rehberlik ve psikolojik danışma servisleri yürütmektedir. Araştırmanın amacı matematik öğrenme güçlüğü hakkında okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel yöntem desenlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu'da bulunan bir ilin farklı kurumlarında görev yapan ve amaçlı örneklem ile seçilen 10 rehber öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlara içerik analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretmenler kurumlarında verilen destek eğitimi verimli görmekle beraber yetersiz görmektedir. Öğretmenler materyal yetersizliği, öğretmen eksikliği, destek eğitim ders sayısının az olması gibi nedenlerle eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler süreçte veli baskısı, eksik ya da yanlış teşhis sebebiyle tanılamamanın doğru ilerlemediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler somut materyal kullanımı, veli iş birliği, bireysel öğretimler, teknoloji kullanımı ve destek eğitiminin düzenlenmesi gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretimi, diskalkuli, öğrenme güçlüğü, rehber öğretmen.

Abstract

Dyscalculia, which is generally known as a mathematics learning disability, is explained in various ways, such as inadequacy in arithmetic operations, difficulty in acquiring the concept of quantity, inability to understand mathematical concepts, and difficulty applying mathematical operations. Guidance and psychological counseling services conduct diagnosis and guidance for this issue among students in schools. The aim of the study is to examine the views of guidance counselors working in schools about mathematics learning disabilities. The phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consisted of 10 guidance teachers

selected through purposive sampling from different institutions in a province in Eastern Anatolia. A semi-structured interview form was employed. Content analysis was applied to the responses provided by the teachers. Teachers consider the support training provided in their institutions to be effective but insufficient. They stated that the training was inadequate due to reasons such as insufficient materials, a shortage of teachers, and the low number of support training lessons. Participating teachers stated that the diagnosis process did not proceed correctly due to parental pressure and incomplete or incorrect diagnoses. Teachers made various suggestions for enriching the training, such as the use of materials, parental cooperation, individual teaching, the use of technology, and the organisation of support training. **Keywords:** mathematics teaching, dyscalculia, learning disabilities, counsellor.

GİRİŞ

Diskalkuli, bireylerin matematiksel kavramları anlamada ve işlemleri uygulamada ciddi güçlükler yaşamasına neden olan bir matematiksel öğrenme bozukluğudur (Büyükkarcı & Akgün Giray, 2023; Mutlu, 2016). Bu durum, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilerken, çoğu zaman disleksi ve diğer öğrenme güçlükleriyle birlikte görülmesi nedeniyle tanılama ve müdahale süreçlerini zorlaştırmaktadır (Çam & Mutlu, 2024; Üstün vd., 2020). Yapılan bilimsel meta-analizler ve sistematik incelemeler, diskalkulinin yalnızca bilişsel becerilerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bireyin duygusal ve sosyal yaşamında da derin etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Çam & Mutlu, 2024; Price & Ansari, 2013; Üstün vd., 2020). Bu araştırmalara göre diskalkuliye sahip bireylerde kaygı, depresyon ve sosyal dışlanma gibi psikolojik sorunların görülme olasılığı yüksektir (Çam & Mutlu, 2024; Price & Ansari, 2013). Diskalkuli, yalnızca akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir durum olmaktan öte, bireyin sosyal etkileşimlerini ve duygusal gelişimini de derinden etkileyen çok boyutlu bir öğrenme bozukluğu olarak değerlendirilmektedir (Price & Ansari, 2013; Üstün vd., 2020). Bu nedenle, erken tanı ve bireye özgü müdahale planlarının geliştirilmesi, bireylerin bilişsel potansiyellerini gerçekleştirmelerinde kritik rol oynamaktadır (Ceylan & Göncü, 2023; Price & Ansari, 2013; Üstün vd., 2020).

Alanyazında diskalkuli olarak da tanımlanan matematik öğrenme güçlüğü (MÖG); aritmetik öğrenme güçlüğü, hesaplama bozukluğu, matematik-aritmetik yetersizliği, sayı kavramının kazanılamaması, aritmetik olguların ezberlenememesi, doğru ve akıcı hesaplamalar yapamama ve matematiksel muhakeme sorunlarıyla ortaya çıkan matematiksel bir yetersizlik türü olarak ifade edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Filiz, 2021; Mutlu, 2016; Öz, 2019; Şimşek & Arslan, 2022). Diskalkulisi olan öğrenciler aritmetik becerileri edinmede ve sayısal kavramları anlamada zorluklar yaşar. Bu durum sadece matematiksel yetenekleri engellemekle kalmaz, aynı zamanda altta yatan nedenleri ve etkileri inceleyen çeşitli çalışmalarda gösterildiği gibi sayısal işleme ve hafıza gibi bilişsel işlevleri de etkileyebilir (Ferraz vd., 2016; Kunwar & Sharma, 2020). Amerikan Psychological Association [APA] (2013), öğrenme güçlüğüne bir nöro gelişimsel bozukluk olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmalar matematik öğrenme güçlüğüne her zaman zihinsel yetersizlik veya düşük başarıdan kaynaklanmadığını belirtir (Filiz, 2021; Güzel-Özmen, 2015; Mutlu, 2016).

Türkiye'de yürütülen araştırmalar, diskalkuliye ilişkin farkındalık düzeyinin ve tanılama süreçlerinin henüz istenilen düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Bu araştırmalar, özellikle eğitimciler arasında "diskalkuli" kavramının yeterince bilinmediğini; bu durumun yerine sıklıkla "öğrenme güçlüğü" ya da "dikkat eksikliği" gibi daha genel ifadelerin kullanıldığını ortaya koymaktadır (Baldemir vd., 2022; Karadeniz, 2013). Bu kavramsal belirsizlik, diskalkulinin erken tanılanmasını güçleştirmekte ve öğrencilerin matematiksel güçlüklerinin doğru biçimde yorumlanamamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin konuya dair bilgi eksikliği, uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını zorlaştırmakta; bu da uzun vadede öğrencilerin akademik performanslarında daha derin kayıplara yol açmaktadır (Ceylan & Göncü, 2023; Saygılı, 2017).

Alanyazında, diskalkulinin tanılanması ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli kuramsal modeller önerilmiştir. Özellikle çoklu süzgeç modelinin kullanımı, diskalkuli tanı sürecinde daha sistematik ve kapsamlı bir yaklaşım sunarak tanılanmanın doğruluğunu artırmaktadır (Filiz, 2021; Mutlu & Akgün, 2017). Bununla birlikte, eğitimsel nörobilim alanında kaydedilen ilerlemeler, öğrenme güçlüklerinin nörobiyolojik temellerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Mutlu & Akgün, 2017). Sayısal işlem ve aritmetik becerilerinin ediniminde rol oynayan

sinirsel mekanizmaların açıklığa kavuşturulması, diskalkulinin etkili biçimde yönetilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Mutlu & Akgün, 2017; Üstün vd., 2020).

Öğrencinin matematik öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığına karar vermek uzmanların üzerinde anlaştığı tespit ve değerlendirme yöntemleri olmamasından dolayı oldukça zordur (Filiz, 2021; Gifford ve Rockcliffe, 2012). Ülkemizde bu değerlendirmeyi yapabilmek amacıyla öğretmen değerlendirmesi, diskalkuli tarama araçları ve öğrenci tanıma formları gibi çoklu değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Mutlu & Akgün, 2017). Matematik öğrenme güçlüğü müdahale edilmeden öğrencinin üstesinden gelebileceği bir durum değildir (Butterworth vd., 2011; Gerber, 2012). Tam olarak belli bir tedavisi olmayan bu öğrenme bozukluğunun etkileri, etkili öğretme stratejileri, veli ve okul desteğiyle en aza indirilebilir (Akin & Sezer, 2010).

Son dönemlerde diskalkulisi olan öğrencilere yönelik olarak oyunlaştırma stratejileri, özel eğitim yöntemleri, yapay zekâ kullanımı gibi birçok destek ve müdahale yöntemi bulunmaktadır (Ferraz vd., 2016; Jadhav vd., 2025; Ribeiro vd., 2023). Bu tür destekler sayesinde öğrencinin öğretime katılımı artar ve temel matematiksel işlemleri anlaması kolaylaşır. Ülkemizde de öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler bulundukları kurumlarda öğretimsel yardımlar alır (Filiz, 2021; Mutlu, 2016). Bu yardımlar okullarda destek eğitim odaları şeklinde yapılır ve öğrenci bu odalarda gerekli görülen derslerde birebir eğitim alır (Filiz, 2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyi belirleme ve RAM'a (Rehberlik Araştırma Merkezi) yönlendirme işlemini okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servisleri yürütmektedir (MEB, 2009). RAM gerekli testler ve yönlendirmelerle öğrencinin öğrenme güçlüğü olup olmadığına dair rapor verir (MEB, 2009).

Araştırmanın amacı, rehber öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki görüşlerinin detaylı olarak incelemektir. Bu bağlamda cevap aranacak araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- 1) Rehber öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğüne dair görüşleri nelerdir?
- 2) Rehber öğretmenlerin kurumlarında verilen destek eğitimlerine dair görüşleri nelerdir?
- 3) Rehber öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğünün aşılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Rehber öğretmenlerin tanılama sürecine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde yapılandırılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin zihinlerinde algıladıkları olgu, olay veya nesnelerin özünü anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Çarpar, 2020). Fenomenolojik desen, katılımcıların deneyimledikleri ve betimledikleri fenomenleri araştırmacı tarafından derinlemesine incelemeye dayanan; felsefi ve psikolojik temellere sahip bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalar, özellikle sosyal bilimler başta olmak üzere birçok alanda, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., Uçak, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcıların algılarını ve deneyimlerini derinlemesine analiz edebilmek için nitel çalışmalarda çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılır. Bunlar arasında gözlem, bireysel görüşmeler, odak grup tartışmaları ve doküman analizi gibi yöntemler yer alır ve her biri katılımcıların perspektifinden zengin veriler sunmayı amaçlar (Demirkasımoğlu, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada çalışmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma örneklemini Doğu Anadolu'da bulunan bir ilin farklı kurumlarında görev yapan, amaçlı örneklem ile seçilen 10 rehber öğretmen oluşturmuştur. Amaçlı örneklem, araştırmacının çalıştığı konuya dair sahip olduğu bilgiye dayanarak, araştırmanın amacına en uygun ve en nitelikli veriyi sağlayabilecek katılımcıları bilinçli bir şekilde seçmesiyle oluşur (McMillan & Schumacher, 2010). Maxwell'e (1996) göre ise bu örnekleme türü, araştırmanın hedefleri doğrultusunda derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla tercih edilir. Mevcut araştırmada da araştırmanın amacına hizmet etmesi ve

geçerliliğini arttırması için araştırma yapılan okullar seçilirken bu okullarda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olması dikkate alınmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlerin 4'ü lisede, 4'ü ortaokulda ve 2'si ilkokulda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 2'sinin meslekteki kıdemleri 2 yıl, 3'ünün meslekteki kıdemleri 5 yılın üzerinde, diğerlerinin meslekteki kıdemleri 10 yılın üzerindedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken iki alan uzmanı görüşünden yararlanılmıştır. Uzman görüşü neticesinde bazı sorular yeniden revize edilmiş ve bazı sorular görüşme formundan tamamen çıkarılmıştır. Son durumda öğretmenlere, matematik öğrenme güçlüğüne dair görüşlerinin ne olduğu, destek eğitimine dair görüşlerinin ne olduğu, matematik öğrenme güçlüğünün aşılmasına dair görüşlerinin ne olduğu ve tanılama sürecine dair görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur. Sorular öğretmenlere bire bir görüşme yoluyla yöneltilmiş ve her öğretmenle 30-35 dakika arasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri ses kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Kayıtlar daha sonra yazıya çevrilmiş ve veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre ayrı ayrı içerik analizleri yapılmıştır. Verilen yanıtlardan MÖG hakkındaki görüşler teması, destek eğitime dair görüşler teması, MÖG'nin aşılmasına dair yöntemler teması, tanılama süreci hakkındaki görüşler teması oluşturulmuştur. Analizleri güçlendirmek için katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aşağıda her temaya ait bulgular ayrı ayrı verilmiş ve yorumlanmıştır.

MÖG Hakkındaki Görüşlere Dair Bulgular

Öğretmenlerin MÖG hakkındaki görüşleri teması altında oluşan kategori, kodlar, tekrarlanma sıklığı (f) ve bazı katılımcı ifadeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. MÖG'ye yönelik kategori, kod ve katılımcı ifadeleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı ifadeleri
Tanım	Sayısal alanda zorlanma	7	K1: " <i>Sayısal alanda bireylerin anlama, algılama yeteneklerini olumsuz yönde etkileyen öğrenme bozukluğu denebilir.</i> " K8: " <i>Öğrenme güçlüğünün sayısal versiyonu.</i> "
	Matematik işlemlerinde zorlanma	3	K3: " <i>Matematik becerilerinde zorlanma olarak tanımlarım.</i> " K2: " <i>Temel matematik işlemlerini yapmakta, algılamada, kavramada zorlanma.</i> "

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin MÖG için yaptıkları tanımlar sayısal alanda ve matematik alanında zorlanma şeklindedir.

Destek Eğitim Hakkındaki Görüşlere Dair Bulgular

Rehber öğretmenlere kurumlarda verilen destek eğitimi hakkında görüşleri sorulmuştur. Destek eğitimi hakkında görüşler teması altında oluşan kategoriler, kodlar, tekrarlanma sıklığı (f) ve bazı katılımcı ifadeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Destek eğitimine dair kategori, kod ve katılımcı ifadeleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı ifadeleri
Yeterli	Yeterli ve verimli	4	K2: " <i>Verimli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci-veli-öğretmen-rehberlik servisi iş birliğinin sağlanması ve buna yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi bu anlamda önemlidir.</i> " K8: " <i>Eğitimlerin yeterli ve verimli olduğunu düşünüyorum.</i> "

Yetersiz	Yetersiz ama verimli	3	K5: “Eğitimler çok verimli ama yetersiz. Velilerin okulla daha çok iletişimde olması gerekiyor.” K6: “Okullarda buna yönelik daha çok materyal olmalı ve öğretmenler alternatif öğretim yöntemlerini de kullanmalı.”
	Yetersiz	3	K1: “Yeterli değil. Özellikle matematik alanında destek eğitim vermek isteyen öğretmen ve materyal sayısı yetersiz.”

Tablo 2 incelendiğinde genel olarak bu soruya verilen katılımcı ifadelerinden öğretmenlerin eğitimleri yeterli ve yetersiz görme durumları olduğu söylenebilir. Öğretmenler veli iş birliğine vurgu yapmış ve alternatif öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ayrıca okullarda materyal eksikliğine de vurgu yaptıkları görülmektedir.

MÖG'nin Aşılmasına Yönelik Görüşlere Dair Bulgular

Rehber öğretmenlerin MÖG'nin aşılmasına yönelik kullanılabilecek yöntemlere dair görüşlerinin kod, kategori ve bazı katılımcı ifadeleri, MÖG'nin aşılmasına dair yöntemler teması altında Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. MÖG'nin aşılmasına dair kategori, kod ve katılımcı ifadeleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı ifadeleri
Yöntemler	Materyal kullanımı	3	K1: “Bireysel özellikler, yaş, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda materyaller kullanılmalı.” K5: “İnternette daha fazla içerik olabilir uygulama veya oyun ya da video.”
	Veli desteği	3	K8: “Veliyi işin içine çekmek gerekiyor.”
	Destek eğitim düzenlemesi	3	K3: “Destek eğitimlerin daha programlı, daha disiplinli hâle getirilmesi ile verim artırılabilir.” K4: “İlkokuldan itibaren destek eğitim ders saati daha fazla olmalı.” K6: “Bu konuda gerçekten donanımlı ve istekli öğretmenler ders vermeli.”

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin MÖG'yi aşma yöntemlerine dair fikirleri incelendiğinde öğretmenlerin materyal kullanımına, veli desteğine, destek eğitimin düzenlenmesine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Tanılama Süreci Hakkındaki Görüşlere Dair Bulgular

Buna göre tanılama sürecine dair görüşler teması altında oluşturulan kategoriler, kodlar, tekrarlanma sıklıkları (f) ve bazı katılımcı ifadeleri aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tanılama sürecine dair kategori, kod ve katılımcı ifadeleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı ifadeleri
Evet	Süreç doğru	2	K1: “Bence süreç doğru yürütülüyor.”
Hayır	Eksik değerlendirme	4	K5: “Bazen akademik başarıda düşük öğrenci hemen tanı sürecine yönlendiriliyor. Veli de bastırınca bazen RAM tanı koyuyor. Ama her tanı öğrenci öğrenme güçlüğü yaşamıyor. Farklı eğitimlerle bu öğrenciler istenen seviyeye ulaşabilir.” K4: “Yapılan testler her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Sınırlılıkları vardır. O yüzden başka yollar da üretilebilir.”

Veli baskısı	3	K8: “Veli istediğin baz alınması yanlış. Çocuğun ihtiyacına göre Karar alınmalı.”
Diğer sebepler	1	K7: “İlla eksiklik vardır.”

Tablo 4 incelendiğinde tanılama sürecinin doğru ilerlediği hakkında görüş belirten iki öğretmen olduğu görülmektedir. Diğer katılımcılar tanılama sürecinin doğru ilerlemediğini belirtmişlerdir. Katılımcı yanıtları incelendiğinde “hayır” kategorisi altında eksik değerlendirme, veli baskısı ve diğer sebepler şeklinde üç kod oluştuğu görülmektedir. Oluşan her kod için katılımcı yanıtlarından bazı örnekler sunulmuştur. Eksik değerlendirme kodu altındaki katılımcı yanıtı incelendiğinde RAM değerlendirmesinin ve yapılan testlerin gerçeği yansıtmayabileceği şüphesi olduğu görülmektedir. Veli baskısı kodu incelendiğinde velilerin sürece müdahale ettikleri ve bunun tanı almada veya almamada etkili olması sürecin doğru ilerlemesi önündeki engeller olarak görülmektedir. Buna karşın hiçbir sebep belirtmeyen ve yine de tanılama sürecinden şüphe eden katılımcılarda bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, rehber öğretmenlerin Matematik Öğrenme Güçlüğü (MÖG) hakkındaki bilgi düzeyleri, destek eğitim uygulamaları ve tanılama sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda alanyazını destekleyen umut verici ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk alt problemi olan rehber öğretmenlerin MÖG hakkındaki görüşlerine dair bulgular incelendiğinde, katılımcıların genel olarak MÖG’yi alanyazında yer alan tanımlara paralel biçimde açıkladıkları görülmektedir (Baldemir vd., 2022; Mutlu ve Akgün, 2017). Öğretmenler, MÖG’yi matematiksel işlem, kavrama ve öğrenme alanlarında yaşanan özgül bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin konuya dair temel bir farkındalığa ve kuramsal bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de eğitimciler arasında “diskalkuli” kavramının yeterince bilinmediğini saptanmıştır (Baldemir vd., 2022; Karadeniz, 2013). Mevcut araştırmada ise rehber öğretmenlerin konu hakkında araştırmaların aksine diskalkuli hakkında bilgili oldukları görülmektedir. Bu durum diskalkulinin rehber öğretmenlerce bilinmesi neticesinde umut vericidir.

Destek eğitim hakkındaki görüşler temasına göre katılımcıların bir kısmı destek eğitimlerinin yapıcı iş birlikleri ve öğretmen-veli koordinasyonu ile etkili olduğunu belirtirken, önemli bir bölümü materyal eksikliği, öğretmen yetersizliği ve metodolojik çeşitliliğin azlığına vurgu yaparak mevcut uygulamaları yetersiz bulmuştur. Özellikle alternatif öğretim yöntemlerinin kullanımına dair vurgular, bireyselleştirilmiş öğretimin önemini ortaya koymaktadır. Bu durumun rehber öğretmenlerin kurumlarında bulunan destek eğitim odalarının yapısına vakıf olduklarına ve çözüm odaklı fikirler ürettiklerine işaret olduğu söylenebilir.

MÖG’nin aşılmasına yönelik yöntemlere dair görüşlerde ise materyal kullanımının artırılması, veli desteğinin sağlanması ve destek eğitimlerin yapılandırılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle erken yaşta ve ilkokul düzeyinde başlatılacak destekleyici uygulamaların etkili olabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların, öğretmenlerin niteliksel olarak bu konuda donanımlı ve istekli olması gerektiğini vurgulaması, öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde diskalkulisi olan öğrencilere yönelik birçok öğretimsel müdahale yöntemi bulunmaktadır (Ferraz vd., 2016; Jadhav vd., 2025; Ribeiro vd., 2023). Katılımcı öğretmenlerin gösterdiği teknoloji ve oyunlaştırma stratejileri, özel eğitim yöntemleri, bireysel öğretim yöntemleri bu destekler içindedir. Bu tür destekler sayesinde öğrencinin öğretime katılımı artar ve temel matematiksel işlemleri anlaması kolaylaşır (Filiz, 2021; Mutlu, 2016).

Tanılama sürecine dair görüşler incelendiğinde katılımcıların yalnızca küçük bir kısmı sürecin doğru işlediğini düşünürken, büyük çoğunluk ise tanılama sürecinin eksik değerlendirme ve veli baskısı gibi nedenlerle doğru ilerlemediğini belirtmişlerdir. RAM değerlendirmelerinin her zaman öğrencinin gerçek ihtiyacını yansıtmadığına dair görüşler, tanı sürecine yönelik güven sorununa işaret etmektedir. Öğrencinin matematik öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığına karar vermek uzmanların üzerinde anlaştığı tespit ve değerlendirme yöntemleri olmamasından dolayı oldukça zordur (Filiz, 2021; Gifford

& Rockliffe, 2012). Öğretmenlerde tanılama konusunda şüphelerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin sürece müdahalesinin, tanı kararlarını etkileyebildiğine yönelik ifadeler tanılama sürecinin objektifliğine dair bazı kuşku getirmektedir. Bu durum, tanılama süreçlerinin nesnel, bütüncül ve çok kaynaklı değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Fletcher vd., 2007). Alanyazında, diskalkulinin tanınması ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli kuramsal modeller önerilmiştir (Mutlu, 2016). Bunlardan çoklu süzgeç modelinin kullanımı, diskalkuli tanı sürecinde daha sistematik ve kapsamlı bir yaklaşım sunarak tanılamının doğruluğunu artırmaktadır (Filiz, 2021; Mutlu & Akgün, 2017).

Araştırma bulguları rehber öğretmenlerin MÖG konusunda temel farkındalığa sahip olduklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Destek eğitimlerinin etkinliği öğretmen niteliği, materyal kullanımı, veli iş birliği ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine bağlı olarak değişmektedir. Tanılama sürecinde ise değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, öğretmen görüşlerinin daha fazla sürece dahil edilmesi ve veli etkisinin objektif karar alma sürecini gölgelememesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları neticesinde sunulan öneriler şu şekildedir;

- Rehber öğretmenlerin görüşleri ışığında tanılama süreçleri RAM ile beraber tekrar gözden geçirilebilir.
- Destek odalarında eğitim verecek öğretmenlerle ön çalışmalar yapılabilir.
- Veli bilgilendirme seminerleri düzenlenerek tanılama ve destek sürecine katkıları artırılabilir.
- Tanılama karar süreçlerinde velilerin bir baskı unsuru olarak sürece dâhil olmalarının önüne geçilebilir.
- Hizmet içi eğitimler yoluyla rehber öğretmenlerin MÖG konusundaki bilgi düzeyi güncellenebilir ve uygulamaya dönük becerileri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126, 41-48.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Baldemir, B., İç, Ü. & Tutak, T. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 485-505. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-998739>
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332(6033), 1049-1053. <https://doi.org/10.1126/science.1201536>
- Büyükkarcı, A., & Akgün-giray, D. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğüne (diskalkuli) yaklaşımları: Odak grup görüşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), 363-375.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, A., & Göncü, İ. (2023). Descriptive analysis of dyscalculia articles published in turkiye and a music-supported model proposal for dyscalculia education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(1), 45-53. <https://doi.org/10.17478/jegys.1225122>
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş. (3. baskı)* (Çeviri: Sözbilir M.). Pegem akademi.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage publications.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve Etnografik araştırma. *The journal of social science*, 4(8), 689-704.
- Çam, Ş., & Mutlu, Y. (2024). Diskalkuli farkındalığının geliştirilmesinde sinemanın rolü: ‘amateur’, ‘night school’ ve ‘proxima’ örnekleri. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 233 -260. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1584309>
- Demirkasımoğlu, N. (2021). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 231-242.
- Ferraz, F., Vicente, H., Costa, A., & Neves, J. (2016). Analysis of dyscalculia evidences through artificial intelligence systems. *Journal of Software Networking*, 1, 53-78. <https://doi.org/10.13052/jsn2445-9739.2016.004>
- Filiz, T. (2021). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahalelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 1025-1055.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. The Guilford Press.
- Gerber, P. J. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46. <https://doi.org/10.1177/0022219411426858>
- Gifford, S., & Rockliffe, F. (2012). Mathematics difficulties: Does one approach fit all? *Research in Mathematics Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14794802.2012.657436>
- Güzel-Özmen, R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special education needs and special education] içinde (ss. 335 361). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jadhav, D., Chettri, S., Tripathy, A., & Saikia, M. (2025). A technology-driven assistive learning tool and framework for personalized dyscalculia interventions. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15(5), 85. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15050085>
- Karadeniz, M. (2013). Diiskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Nwsa Academic Journals*, 8(2), 193-208. <https://doi.org/10.12739/nwsa.2013.8.2.1c0581>
- Kunwar, R., & Sharma, L. (2020). Exploring teachers’ knowledge and students’ status about dyscalculia at basic level students in nepal. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 16(12), em1906. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8940>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. California: SAGE Publications.
- MEB (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Yönetmeliği
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (7.th ed.)*. Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli [A model proposal for diagnosis of mathematics learning difficulty: Multi-filter model]. *İlköğretim Online*, 16(3), 1153-1173. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330247>

- Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Pegem Akademi.
- Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.6.1.2>
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 34-56. <https://doi.org/10.29250/sead.337315>
- Şimşek, N. & Arslan, K. (2022). Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 433-449.
- Uçak, N. Ö. (2000). Sosyal bilimlerde ve kütüphanecilik alanında nitel araştırma yöntemlerinin kullanımı. *Bilgi Dünyası*, 1(2), 255-279. <https://doi.org/10.15612/bd.2000.421>
- Üstün, S., Ayyıldız, N., Vatansever, G., & Çiçek, M. (2020). Neural foundations of number sense and dyscalculia. *Journal of Ankara University Faculty of Medicine*, 72(3), 254-261 <https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2019.83584>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. Y., Ulubaş, S. C., & Gök, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli). *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 59-83.



ÜNİVERSİTE TERCİHİNDEN KURUMSAL İYİLEŞMEYE: ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ GÜCÜ

FROM UNIVERSITY SELECTION TO INSTITUTIONAL IMPROVEMENT: THE TRANSFORMATIVE POWER OF STUDENT SATISFACTION

Doç. Dr. Halil Kamışlı¹

¹Hakkari Üniversitesi, Türkiye; halilkamisli@hakkari.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-6715-431X>

Kaynak göstermek için: Kamışlı, H. (2025). Üniversite tercihindan kurumsal iyileşmeye: öğrenci memnuniyetinin dönüştürücü gücü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 76-93.

For citation: Kamışlı, H. (2025). From university selection to institutional improvement: the transformative power of student satisfaction. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 76-93.

Özet

Bu araştırma, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin üniversiteye ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi ve bu memnuniyetin bölüm ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin üniversitenin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konması ve üniversitenin gelişimine yönelik somut önerilerinin derlenmesi de araştırmanın temel hedefleri arasındadır. Araştırmada karma yöntem deseni benimsenmiş; nicel boyutta ilişkisel tarama modeli, nitel boyutta ise açık uçlu sorularla desteklenen betimsel analiz süreci kullanılmıştır. Veriler, Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler frekans, ortalama, ANOVA ile analiz edilirken; nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin en yüksek memnuniyet düzeyini akademik kadronun niteliği ve öğretim elemanlarına erişim gibi alanlarda yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sosyal yaşam olanaklarının sınırlılığı, barınma imkânlarının yetersizliği ve kariyer desteği eksikliği ise öğrencilerin en çok memnuniyetsizlik yaşadığı alanlardır. Ayrıca sınıf ve bölüm düzeyine göre memnuniyet farklılıkları belirlenmiştir. Sonuçlar, kurumsal gelişim için stratejik önerilerle desteklenmiştir ve elde edilen veriler doğrultusunda kurumsal gelişim odaklı iyileştirme önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğrenci memnuniyeti; yükseköğretim; eğitim kalitesi; kurumsal gelişim

Abstract

This study aims to determine the satisfaction levels of students enrolled at the Faculty of Education of Hakkari University regarding their university experience and to examine whether these satisfaction levels differ according to variables such as department and grade level. In addition, the research seeks to reveal students' views on the strengths and weaknesses of the university and to compile concrete suggestions for its development. A mixed methods design was adopted, employing a relational survey

model for the quantitative component and a descriptive analysis process supported by open-ended questions for the qualitative component. Data were collected through the Student Satisfaction Scale and open-ended questions prepared by the researcher. Quantitative data were analyzed using frequency, mean, and ANOVA, while qualitative data were examined through descriptive analysis. The results indicated that students reported the highest levels of satisfaction in areas such as the quality of academic staff and accessibility to instructors. On the other hand, limited social life opportunities, inadequate accommodation facilities, and a lack of career support emerged as the most prominent areas of dissatisfaction. Furthermore, differences in satisfaction levels were identified according to department and grade level. The findings were supported by strategic recommendations for institutional development, and improvement proposals were presented in line with the collected data.

Keywords: student satisfaction; higher education; educational quality; institutional development.

GİRİŞ

Üniversiteler, yalnızca bilgi üreten kurumlar olmanın ötesinde, bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümünü etkileyen temel kurumlardır. Yükseköğretim, bireylere yalnızca akademik bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, liderlik ve yaşam boyu öğrenme gibi çağdaş becerilerin gelişimini de destekler (Arum ve Roksa, 2011; York, Gibson ve Rankin, 2015). Bu yönüyle üniversiteler, demokratik toplumların gelişmesinde ve toplumsal uyumun sağlanmasında da önemli bir rol üstlenmektedir (Marginson, 2011). Ayrıca, üniversiteler yürüttükleri araştırma ve yenilik faaliyetleri ile bilimsel gelişmeleri tetiklerken, aynı zamanda ulusal ve yerel kalkınma politikalarının bilgi temelli biçimde inşa edilmesine katkı sağlarlar (Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000; OECD, 2021). Bu kurumsal misyonun sürdürülebilirliği, büyük ölçüde öğrencilerin üniversite deneyimlerinden ne düzeyde tatmin olduklarıyla ilişkilidir. Çünkü öğrenci memnuniyeti, yalnızca bir sonuç göstergesi değil, aynı zamanda eğitimin kalitesi, üniversiteye bağlılık, mezuniyet oranları, kurumsal itibar ve toplumsal etki gibi pek çok çıktıyı etkileyen bütüncül bir göstergedir (Douglas, Douglas ve Barnes, 2015; Tinto, 2012). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının gelişimi ve sürdürülebilirliği açısından öğrenci memnuniyeti verilerinin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi, kalite güvencesi süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çalışmada, öğrenci memnuniyetinin akademik başarı ve mezuniyet oranları, öğrenci bağlılığı ve üniversite itibarı, eğitim kalitesi ve hizmet iyileştirme, öğrenci sağlığı ve refahı, kurumsal gelişim ve yenilikçilik ile ekonomik ve sosyal etkiler gibi çok boyutlu alanlardaki rolü alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Akademik Başarı ve Mezuniyet Oranları

Öğrenci memnuniyeti, bireylerin akademik performansları ve öğrenim süreçlerini tamamlama düzeyleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik etkinliklere daha fazla katılım göstermekte, derslere devamlılıkları artmakta ve öğrenim süreçlerini zamanında tamamlama olasılıkları yükselmektedir (Kahu ve Nelson, 2018; Oladagba ve Bolatimi, 2025). Buna karşılık, düşük memnuniyet düzeyi; derse devamsızlık, ders bırakma, düşük not ortalaması ve akademik başarısızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Tinto, 2012). Bu nedenle, öğrenci memnuniyetinin artırılması, akademik başarıyı ve mezuniyet oranlarını yükseltmeye yönelik kurumsal politikaların temel yapı taşlarından biri olmalıdır.

Öğrenci Bağlılığı ve Üniversite İtibarı

Memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrenciler, üniversitelerine karşı daha güçlü bir aidiyet geliştirmekte ve mezuniyet sonrasında da kurumlarını desteklemeye devam etmektedirler. Bu durum, üniversitenin kurumsal itibarı açısından önemli bir avantaj yaratmaktadır (Elliott ve Healy, 2001). Aynı zamanda, memnun öğrenciler üniversitelerini potansiyel öğrencilere tavsiye ederek üniversitenin tanıtımına dolaylı katkı sunmakta, böylece öğrenci adaylarının tercih süreçlerini de etkilemektedir (Kotler ve Fox, 1995). Öğrencinin okula aidiyet hissinin devamlılık ve akademik sonuçlara olan etkisi, çeşitli eğitimsel bağlamlarda bilimsel olarak gösterilmiştir. Ayrıca, Uslu (2024) tarafından yapılan meta-analiz, aidiyetin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek memnuniyet düzeyine sahip mezunların sosyal medya, kariyer platformları ve diğer dijital ağlar üzerinden üniversite hakkında pozitif izlenim yaymaları, kurumsal imajın güçlenmesini desteklemektedir.

Eğitim Kalitesi ve Hizmet İyileştirme

Öğrenci memnuniyeti, üniversitelerin sunduğu eğitim ve hizmet kalitesinin en doğrudan yansımalarından biridir. Öğrencilerden alınan sistematik geri bildirimler, ders içerikleri, öğretim yöntemleri, akademik danışmanlık süreçleri, kütüphane, yemekhane, barınma gibi birçok hizmetin değerlendirilmesi açısından önemli bir veri kaynağıdır (Harvey, 1995; Johnson, Gitay, Abdel-Salam, BenSaid, Ismail, Naji Al-Tameemi, Romanowski, Kazem Al Fakih ve Al Hazaa, 2022). Bu doğrultuda, öğrenci memnuniyeti anketlerinden elde edilen veriler, üniversitelerin stratejik planlamalarında ve kalite güvence süreçlerinde iyileştirmeye açık alanları belirlemede kullanılabilir.

Öğrenci Sağlığı ve Refahı

Üniversite yaşamının yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve psikososyal yönleri de öğrenci deneyimini doğrudan etkilemektedir. Bu çerçevede, öğrenci memnuniyeti ile ruh sağlığı, stres düzeyi, aidiyet hissi ve sosyal destek gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Stewart-Brown, Evans, Patterson, Petersen, Doll, Balding ve Regis 2000). Öğrencilerin üniversiteye ilişkin olumlu algıları, daha az stres yaşamalarına, daha güçlü sosyal ilişkiler kurmalarına ve akademik olarak daha üretken olmalarına olanak tanımaktadır.

Kurumsal Gelişim ve Yenilikçilik

Yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme süreçlerinde öğrenci memnuniyeti verileri, yalnızca mevcut durumu tespit etmeye değil; aynı zamanda kurumsal yenilik ve dönüşüme öncülük etmeye de hizmet etmektedir. Öğrenci geri bildirimleri, öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasından teknoloji destekli öğrenme uygulamalarına kadar pek çok alanda iyileştirme ve yenilik fırsatları sunmaktadır. Böylece memnuniyet, yalnızca geriye dönük bir değerlendirme aracı değil, ileriye dönük bir gelişim vizyonunun da önemli bir parçası haline gelir. Örneğin, teknolojinin eğitimde kullanımı ve öğrenci beklentilerinin uyumlaştırılması, memnuniyeti artırmakla kalmayıp aynı zamanda akademik performans ve motivasyonu da yükseltmektedir (Liang, Chen, Abeysekera, O’Sullivan, Bray ve Keevill Savage, 2024). Dahası, öğrencilerin eğitim deneyimlerine yönelik yenilikçi modellemenin, memnuniyet düzeylerini anlamaya yönelik bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kıldığı görülmektedir (Mendoza-Villafañe ve López-Mosquera, 2024).

Ekonomik ve Sosyal Etkiler

Öğrenci memnuniyeti, üniversitelerin ekonomik ve sosyal etki kapasitesinin belirlenmesinde de önemli bir göstergedir. Mezun memnuniyeti, bağış yapma eğilimi, mezun derneklerine katılım ve üniversite ile kurumsal iş birliklerine katkı sağlama gibi çeşitli çıktılar üzerinde etkili olmaktadır (Thomas ve Galambos, 2004). Örneğin, üniversite ile mezun arasında algılanan değer ve memnuniyet, mezunların kuruma sadakatini ve destek davranışlarını olumlu yönde etkileyerek akademik kurumun finansal sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır (Baumann ve Halpern, 2024; Gardner, 2022). Aynı zamanda, mezun kimliği ile ilgili psikolojik bağların ve aidiyetin yaygınlaştırılması, bağış yapma davranışını ve mezun bağlılığını artırma yönünde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Gilbert, 2023). Bu bağlamda, öğrenci memnuniyeti yalnızca bireysel düzeyde akademik ve psikososyal çıktılarla sınırlı kalmayıp; üniversitelerin finansal sürdürülebilirliği, mezun bağlılığı ve toplumsal etkisi açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, öğrenci memnuniyeti; üniversitelerin eğitim kalitesi, kurumsal saygınlığı ve topluma sağladığı katkılar üzerinde doğrudan etkili olan kritik bir göstergedir. Bu memnuniyetin artırılması, üniversitelerin kendi misyonlarını daha etkin ve sürdürülebilir bir biçimde gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle günümüzde üniversite tercihlerinin büyük ölçüde öğrenci deneyimlerine ve kurumsal memnuniyet verilerine dayalı olarak şekillendiği yükseköğretim ortamında, bu tür verilerin sistematik biçimde toplanması ve değerlendirilmesi kurumsal gelişim açısından vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiştir. Dolayısıyla, öğrenci memnuniyetine ilişkin yapılan araştırmalar; üniversitelerin içsel değerlendirme süreçlerine katkı sağlamakta, aynı zamanda dış paydaşlara yönelik şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin somutlaşmasına hizmet etmektedir.

Bu gerekçeler doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışma, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin üniversiteye ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi ve bu memnuniyetin bölüm ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi

amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin üniversitenin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konması ve üniversitenin gelişimine yönelik somut önerilerinin derlenmesi de araştırmanın temel hedefleri arasındadır. Bu doğrultuda araştırma problemi “Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş ve alt problemler aşağıda verilmiştir;

1. Katılımcıların genel olarak memnuniyet düzeyleri nasıldır?
2. Katılımcıların memnuniyet düzeyleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların memnuniyet düzeyi sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversitenin güçlü yönlerine yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
5. Üniversitenin zayıf yönlerine yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
6. Üniversitenin gelişimine yönelik katılımcı önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntemler, bir araştırma problemini daha derinlikli ve kapsamlı biçimde anlayabilmek amacıyla, nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin sistematik biçimde bir arada kullanılmasını ifade eder (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların memnuniyet düzeyleri ile bazı demografik değişkenler (bölüm ve sınıf düzeyi) arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ve mevcut durumu betimlemeye yönelik bir araştırma desendir (Karasar, 2022).

Çalışmanın nitel boyutunda ise, öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu sayede, öğrencilerin üniversitenin güçlü ve zayıf yönlerine, ayrıca gelişime yönelik önerilerine ilişkin daha derinlemesine ve yorumlayıcı bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş; katılımcı görüşlerinden temalar ve örnek ifadeler üzerinden anlamlı örüntüler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kayıtlı toplam 912 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak 833 öğrenciden veri elde edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın örneklemi, araştırmaya dönüt veren bu 833 öğrenci oluşturmaktadır. Bölümler arasındaki öğrenci sayılarındaki farklılıklar, ilgili programlarda kayıtlı öğrenci sayılarındaki değişimlerden kaynaklanmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Özellikler	f	%
Bölüm		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	120	14.4
Türkçe Öğretmenliği	138	16.7
Beden Eğitimi Öğretmenliği	53	6.4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124	14.9
Müzik Öğretmenliği	20	2.40
İngilizce Öğretmenliği	125	15.0
Almanca Öğretmenliği	51	6.1

Resim Öğretmenliği	29	3.5
Sınıf Öğretmenliği	108	13.0
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	7.8
Toplam	833	100
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	272	33.6
2. Sınıf	286	37.6
3. Sınıf	180	21.3
4. Sınıf	95	10.4
Toplam	833	100

Veri Toplama Aracı

Öğrenci memnuniyetini değerlendirmek amacıyla Karadağ ve Yücel'in (2017) geliştirdiği "Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği" kullanılmıştır ve ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgiler yer alırken, ikinci bölümde öğrencilerin üniversitelerini 6 alanda değerlendirdikleri 60 maddelik, 10'lu Likert tipi bir ölçek bulunmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu ve maddelerin faktör yüklerinin 0.40 ile 0.77 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizleri, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.84 ile 0.93 arasında değiştiğini göstermiştir, bu da ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği (ÖMİÖ) için KMO değeri 0.82 ve Bartlett testi sonuçları, açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Analiz sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu ve maddelerin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının faktörler için sırasıyla 0.92, 0.90, 0.90, 0.87, 0.85 ve 0.84 olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ÖMİÖ ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğrencilere üniversitenin güçlü yönleri, zayıf yönleri ve gelişime açık alanlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruların içerik geçerliği açısından alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, açık uçlu sorular ön uygulamada pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ifadelerde gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır. Nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlayıcılar arası uyum hesaplanmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak güvenilirlik katsayısı .91 olarak elde edilmiştir. Bu değer, nitel araştırmalarda kabul edilen %80 eşiğinin üzerinde olup, kodlama sürecinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, betimsel analiz sürecinde oluşturulan temaların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek, bulguların kanıta dayalı biçimde desteklenmesi sağlanmıştır. Bu uygulama, nitel verilerin inandırıcılık ve aktarılabilirlik ölçütlerini güçlendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde frekans (f), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (ss) ve yüzdelik (%) dağılımlar gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca, değişkenlerin parametrik testlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, değişkenler için Q-Q plot grafikleri ile birlikte çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Seçer (2015), çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik varsayımının değerlendirilmesinde önemli göstergeler olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen ± 1.50 sınır değerleri temel alınmış; çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu aralıkta bulunması durumunda veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde, ilgili değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 sınırları içinde yer aldığı, uç değerlerin bulunmadığı ve Q-Q plot grafiklerinin normal dağılım eğrisine uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçek verilerinin parametrik testler için gerekli olan normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, parametrik testlerden biri olan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA), gruplar arası karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Ölçek verilerine ilişkin normallik analizlerinin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Değişkenine Göre	.392	-.528
Bölüm Değişkenine Göre	.671	-.501
Toplam Ölçek	.582	-.512

Nitel verilerin analizi ise betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar, öncelikle anlam birimlerine ayrılarak tematik kategorilere dönüştürülmüştür. Bu süreçte elde edilen veriler, araştırma amaçları doğrultusunda yapılandırılmış ve her tema altında temsili öğrenci ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Bu uygulama, elde edilen bulguların kanıta dayalı biçimde sunulmasını ve yorumların somutlaştırılmasını sağlamış; nitel verilerin inandırıcılık ve aktarılabilirlik ölçütlerini güçlendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Nitel verilerin analiz sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, iki bağımsız araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı. 91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, nitel araştırmalarda kabul edilen eşiğin üzerinde olup, yapılan kodlamaların yüksek düzeyde tutarlılıkla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edilerek katılımcıların genel memnuniyet düzeyleri ile bu düzeylerin bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci alt problem “Katılımcıların Genel Olarak Memnuniyet Düzeyleri Nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş ve Katılımcıların memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda sunulmuştur. Analizler, her bir faktör düzeyinde yapılmış ve genel memnuniyet puanı da hesaplanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların ölçek faktörlerine göre memnuniyet düzeyleri

Ölçek Faktörleri	f	$\bar{X}$	ss
Öğrenim Deneyiminin Tatminkârlığı	833	54,9712	20,65104
Yerleşke ve Yaşamının Doyuruculuğu	833	33,9232	15,81135
Akademik Destek ve İlgi	833	52,6807	25,27424
Kurumun Yönetim ve İşleyişinden Memnuniyet	833	47,3649	23,72998
Öğrenme İmkân ve Kaynaklarının Zenginliği	833	43,6771	22,86799
Kişisel Gelişim ve Kariyer Desteği	833	40,4190	23,49654
Toplam	833	45,5060	19,49736

Katılımcıların farklı boyutlardaki memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’de sunulmuştur. Verilere göre, katılımcılar “Öğrenim Deneyiminin Tatminkârlığı” ($\bar{X} = 54,97$; ss = 20,65) boyutunda en yüksek ortalama sahiptir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak üniversite öğrenim süreçlerinden görece daha tatmin olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, “Akademik Destek ve İlgi” ($\bar{X} = 52,68$; ss = 25,27) ile “Kurumun Yönetim ve İşleyişinden Memnuniyet” ($\bar{X} = 47,36$; ss = 23,73) faktörlerinde de ortalama değerlerin 50’ye yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kurumun akademik yapısı ve yönetsel işleyişine yönelik genel memnuniyetinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, “Kişisel Gelişim ve Kariyer Desteği” ($\bar{X} = 40,42$; ss = 23,50), “Öğrenme İmkân ve Kaynaklarının Zenginliği” ($\bar{X} = 43,68$;

ss = 22,87) ve “Yerleşke ve Yaşamının Doyuruculuğu” ($\bar{X} = 33,92$; ss = 15,81) boyutlarında ortalama değerlerin 50’nin altında kaldığı görülmektedir. Özellikle yerleşke yaşamına ilişkin düşük memnuniyet düzeyi, öğrencilerin sosyal yaşam, fiziksel olanaklar ya da kampüs hizmetlerinden yeterince tatmin olmadığını düşündürülebilir. Ölçeğin genel ortalaması ise ($\bar{X} = 45,51$; ss = 19,50) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerinin, ölçeğin puan aralığı dikkate alındığında, orta düzeyin bir miktar altında olduğunu göstermektedir.

İkinci alt problem “Katılımcıların memnuniyet düzeyleri bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla katılımcıların memnuniyet düzeylerinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş, bulgular aşağıdaki tablolardada sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların bölümlere göre memnuniyet düzeyleri

Bölümler	f	$\bar{X}$	ss
Türkçe Öğretmenliği	138	42,4058	18,17034
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124	52,6640	20,36527
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	43,2692	17,55455
Almanca Öğretmenliği	51	46,9379	22,45549
Beden Eğitimi Öğretmenliği	53	44,3208	23,54247
İngilizce Öğretmenliği	125	39,3933	15,14854
Müzik Öğretmenliği	20	48,1333	10,87013
Resim Öğretmenliği	29	54,1379	22,12008
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	120	44,1458	18,01534
Sınıf Öğretmenliği	108	48,2824	20,96966
Toplam	833	45,5060	19,49736

Katılımcıların memnuniyet düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, öncelikle bölümlere göre memnuniyet ortalamaları incelenmiştir. Ortalama değerlere göre en yüksek memnuniyet düzeyi Resim Öğretmenliği ($\bar{X}=54,14$), RPD (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) ($\bar{X}=52,66$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=48,28$) bölümlerinde gözlenmiştir. Bu bölümleri Müzik Öğretmenliği ($\bar{X}=48,13$) ve Almanca Öğretmenliği ($\bar{X}=46,94$) takip etmektedir. Buna karşılık en düşük memnuniyet düzeyleri İngilizce Öğretmenliği ($\bar{X}=39,39$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=42,41$) ve Özel Eğitim ($\bar{X}=43,27$) bölümlerinde gözlemlenmiştir.

Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların bölümlere göre memnuniyet düzeylerine ilişkin anova sonuçları

	Kareler					
	Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	Post hoc
Gruplar Arası	16207,885	9	1800,876	4,939	,000	2-1,3,6,9
Grup İçi	300074,530	823	364,611			6-2,8,10
Total	316282,414	832				

Bulgulara göre farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğrencilerin bölüm değişkenine göre memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur ($F = 4,939$; $p < .001$). ANOVA sonrasında uygulanan post-hoc (çoklu karşılaştırma) testleri, bu farkların hangi bölümler arasında ortaya çıktığını ayrıntılı biçimde göstermiştir. Buna göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

(2) bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ($\bar{X} = 52,66$); Türkçe Öğretmenliği (1) ($\bar{X} = 42,41$), Özel Eğitim Öğretmenliği (3) ($\bar{X} = 43,27$), İngilizce Öğretmenliği (6) ($\bar{X} = 39,39$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (9) ($\bar{X} = 44,15$) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öte yandan, İngilizce Öğretmenliği (6) bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ($\bar{X} = 39,39$); RPD (2) ($\bar{X} = 52,66$), Resim Öğretmenliği (8) ($\bar{X} = 54,14$) ve Sınıf Öğretmenliği (10) ($\bar{X} = 48,28$) bölümlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular, bölümler arasında memnuniyet düzeylerinin yalnızca küçük dalgalanmalarla değil, anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. RPD ve Resim Öğretmenliği gibi bölümlerde daha yüksek memnuniyet düzeyleri, öğrenci beklentilerinin karşılandığını ve öğrenim süreçlerinin daha doyurucu olduğunu düşündürebilir. Buna karşılık İngilizce, Türkçe ve Özel Eğitim bölümlerinde gözlenen görece düşük ortalamalar, bu bölümlerde çeşitli yapısal, akademik ya da yönetsel sorunların memnuniyet düzeyini olumsuz etkileyebileceğini işaret etmektedir.

Üçüncü alt problem “Katılımcıların memnuniyet düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda sınıf düzeyine göre memnuniyet ortalamaları ve yapılan varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların sınıf düzeyine göre memnuniyet düzeyleri

Sınıf Düzeyi	f	$\bar{X}$	ss
Birinci Sınıf	272	53,8278	21,38883
İkinci Sınıf	286	40,6381	17,82907
Üçüncü sınıf	180	43,2639	16,37908
Dördüncü sınıf	95	40,5825	16,26487
Toplam	833	44,5781	19,49736

Katılımcıların memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde, öncelikle sınıf düzeylerine ilişkin ortalama değerler incelenmiştir. Ortalama puanlara göre en yüksek memnuniyet düzeyine birinci sınıf öğrencileri sahiptir ($\bar{X}=53,83$). Diğer sınıf düzeylerinde ise bu değerlerin önemli ölçüde düştüğü görülmektedir: ikinci sınıf ($\bar{X}=40,64$), üçüncü sınıf ($\bar{X}=43,26$) ve dördüncü sınıf ($\bar{X}=40,58$). Genel ortalamanın ($\bar{X}=44,57$) altında kalan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar, memnuniyet düzeyinin öğrenim süreci ilerledikçe azaldığını göstermektedir. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların sınıf düzeyine göre memnuniyet düzeylerine ilişkin anova sonuçları

	Kareler	sd	Kareler	F	p	Post-hoc
	Toplamı		Ortalaması			
Gruplar Arası	28821,670	3	9607,223	27,706	,000	1-2
Grup İçi	287460,745	829	346,756			1-3
Toplam	316282,414	832				1-4

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, katılımcıların memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3,829)=27,706$; $p<.001$). Bu sonuç, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin genel memnuniyet düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin üniversiteye yeni başladıklarında daha yüksek bir memnuniyet düzeyine sahip olduklarını; ancak sınıf düzeyi ilerledikçe memnuniyet düzeylerinde azalma yaşandığını göstermektedir.

Araştırmada katılımcılardan yalnızca mevcut memnuniyet düzeylerini belirtmeleri değil, aynı zamanda üniversitenin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini paylaşmaları da istenmiştir. Bu doğrultuda, üniversitenin güçlü ve zayıf yanları, frekans ve yüzde dağılımları üzerinden analiz edilmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversitenin iyileştirilmesi gereken yönleri belirlenerek

değerlendirilmiştir. Ayrıca bu görüşler temalar altında sınıflandırılmış ve her tema için ilgili bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Üniversitenin güçlü yönlerine yönelik katılımcı görüşleri (N: 833)

Güçlü Yönler	f	%
Nitelikli akademik kadro	780	97.50
Akademik, idari personel ve yöneticilere ulaşılabilirlik	770	96.25
Okul işleri ile ilgili problemlerin çabuk çözülmesi	760	95.00

Katılımcıların görüşlerine göre üniversitenin öne çıkan güçlü yönleri Tablo 8'de sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin üniversitenin akademik ve yönetsel işleyişine ilişkin genel olarak olumlu değerlendirmelere sahip olduklarını göstermektedir. Buna göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%97,50) üniversitenin nitelikli bir akademik kadroya sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %96,25'i akademik, idari personel ve yöneticilere ulaşılabilirliği üniversitenin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin %95,00'i okul işleriyle ilgili problemlerin kolay ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, üniversitenin akademik niteliği, etkileşim düzeyi ve öğrenciye yönelik çözüm odaklı yaklaşımının öğrenciler tarafından takdir edildiğini ortaya koymaktadır.

Nitelikli akademik kadro

Ö250: “Hocalarımızın alanındaki bilgi birikimi ve tecrübesi çok yüksek, bu bize güven veriyor.

Akademik, idari personel ve yöneticilere ulaşılabilirlik

Ö36: “Herhangi bir konuda danışmak için hocalarımıza, yöneticilere ya da idari personele kolayca ulaşabiliyoruz.”

Okul işleri ile ilgili problemlerin çabuk çözülmesi

Ö451: “İdari işlerde beklemek zorunda kalmıyoruz, hızlı ve çözüm odaklı bir yaklaşım var.”

Araştırmada katılımcılardan üniversitenin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri alınmış ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Üniversitenin zayıf yönlerine yönelik katılımcı görüşleri (N: 833)

Sorun	f	%
Ulaşım yetersizliği	750	93.75
Ulaşım ücretlerinin pahalılığı	740	92.50
Yurt ve konaklama yetersizliği	730	91.25
Hayat pahalılığı	725	90.63
Teknolojik altyapı eksikliği	710	88.75
Bölmelere uygun özel sınıfların olmayışı	700	87.50
Sosyal etkinlik yetersizliği	690	86.25
Kampüsün küçük ve yetersiz olması	680	85.00
Kütüphaneye ulaşımın zor olması	670	83.75
Temel ihtiyaçlara erişememe	660	82.50

Tabloda sunulan veriler, katılımcıların üniversiteye ilişkin en çok şikayet ettikleri konuların başında ulaşım sorunlarının geldiğini göstermektedir. Katılımcıların %93,75'i ulaşımın yetersizliğini, %92,5'i ise ulaşım ücretlerinin yüksekliğini üniversitenin zayıf yönleri arasında göstermiştir. Bu bulguları yurt ve konaklama imkânlarının yetersizliği (%91,25) ile hayat pahalılığı (%90,63) takip etmektedir. Teknolojik altyapı eksikliği, sosyal ve kültürel alanların sınırlılığı, kampüs büyüklüğü gibi yapısal sorunlar da yüksek oranlarda ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarını etkileyen çok yönlü sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle temel ihtiyaçlara erişimde yaşanan sıkıntılar, üniversitenin öğrenci odaklı hizmet sunumunda daha bütüncül bir planlamaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, üniversitenin öncelikli olarak ulaşım, barınma ve altyapı alanlarında iyileştirici önlemler almasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Ulaşım yetersizliği

Ö423: “Sabah erken saatlerde kampüse ulaşmak neredeyse imkansız hale geliyor, toplu taşıma yetersiz ve çok kalabalık.”

Ulaşım ücretlerinin pahalılığı

Ö677: “Öğrenciler için ulaşım ücretleri oldukça yüksek, bu durum aylık bütçemizi sarsıyor.”

Yurt ve konaklama yetersizliği

Ö267: “Yurtlarda yer bulmak çok zor, çoğu arkadaşım ilçe dışında konaklama çözümü bulmak zorunda kaldı.”

Hayat pahalılığı

Ö544: “Üniversite çevresindeki marketler ve restoranlar aşırı pahalı, öğrenciler olarak bu konuda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz.”

Teknolojik altyapı eksikliği

Ö299: “Bilgisayar laboratuvarları sınırlı sayıda ve çoğu zaman dolu oluyor, araştırma yapacak yer bulamıyoruz.”

Bölgelere uygun özel sınıfların olmayışı

Ö465: “Derslerimizin niteliği, uygun sınıflar ve ekipman eksikliği nedeniyle düşüyor.”

Sosyal etkinlik yetersizliği

Ö13: “Kampüsümüzde düzenlenen sosyal etkinlikler çok sınırlı ve ilgi çekici değil, motivasyonumuzu kaybediyoruz.”

Kampüsün küçük ve yetersiz olması

Ö1: “Kampüs çok dar, sosyal alan yok denecek kadar az. Geniş ve yeşil alanlara ihtiyaç var.”

Kütüphaneye ulaşımın zor olması

Ö9: “Kütüphaneye erişim çok zor, kampüs içi ulaşım da sağlanmalı.”

Temel ihtiyaçlara erişememe

Ö99: “Kampüs çevresinde öğrencilere yönelik market ya da restoran yok, temel ihtiyaçlarımızı karşılamak zor oluyor.”

Araştırmada katılımcılardan üniversitenin gelişimine yönelik beklenti ve önerileri de toplanmıştır. Katılımcılar, üniversitenin fiziksel, sosyal ve akademik gelişimine katkı sağlayabilecek çeşitli alanlarda görüş bildirmiştir. Aşağıda, bu önerilerin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10. Üniversitenin gelişimine yönelik katılımcı önerileri (n:833)

Öneriler	f	%
Ulaşım araçlarının sayısının artırılması	760	95.00
Ulaşım ücretlerinin indirilmesi	750	93.75
Yurt kapasitelerinin artırılması	740	92.50
Konaklama ve barınma koşullarının iyileştirilmesi	730	91.25
Teknolojik altyapının geliştirilmesi	720	90.00
Dersliklerin ve laboratuvarların yenilenmesi	710	88.75
Sosyal etkinliklerin artırılması	700	87.50
Kampüs genişletme projelerinin yapılması	690	86.25
Kütüphane kaynaklarının artırılması ve erişimin kolaylaştırılması	680	85.00
Kampüs çevresinde temel ihtiyaçlara yönelik tesislerin kurulması	670	83.75

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğu ulaşım, barınma ve altyapı olanaklarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. En fazla dile getirilen öneri, üniversiteye ulaşımı sağlayan araç sayısının artırılmasıdır (%95). Bunu ulaşım ücretlerinin düşürülmesi (%93,75) ve yurt kapasitelerinin artırılması (%92,5) takip etmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları temel ihtiyaçlara yönelik sıkıntılara dikkat çektiğini göstermektedir. Teknolojik altyapı, sosyal etkinlikler ve kütüphane kaynakları gibi akademik ve kültürel alanlara dair öneriler de oldukça yüksek oranlarda ifade edilmiştir. Genel olarak, katılımcıların önerileri üniversitenin hem fiziksel altyapısının hem de öğrenci yaşam kalitesini doğrudan etkileyen unsurların geliştirilmesine yönelik yoğunlaşmaktadır. Bu durum, memnuniyet düzeylerinin artırılması için çok boyutlu bir iyileştirme yaklaşımına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ulaşım araçlarının sayısının artırılması

Ö22: “Araç sayısının artırılması ile kampüse daha rahat ulaşabiliriz, özellikle yoğun saatlerde sıkıntı yaşamayız.”

Ulaşım ücretlerinin indirilmesi

Ö17: “Ulaşım ücretleri öğrencilere özel indirimli hale getirilmeli, bu bizim bütçemizi rahatlatacaktır.”

Yurt kapasitelerinin artırılması

Ö601: “Yurt başvurusu yaparken yer bulamamak büyük bir problem, bu sorunun çözülmesi için yeni projeler başlatılmalı.”

Konaklama ve barınma koşullarının iyileştirilmesi

Ö499: “Yurtlarda sıcak su, ısıtma gibi temel hizmetler düzenli hale getirilmeli.”

Teknolojik altyapının geliştirilmesi

Ö497: “Kampüste herkesin ücretsiz ve hızlı bir şekilde bağlanabileceği Wi-Fi hizmeti olmalı.”

Dersliklerin ve laboratuvarların yenilenmesi

Ö317: “Teknolojik ekipman eksikliği nedeniyle derslerimiz geride kalıyor, sınıfların yenilenmesi şart.”

Sosyal etkinliklerin artırılması

Ö658: “Üniversitede daha fazla spor, kültürel ve sanatsal etkinlik yapılmalı, bu sosyal gelişimimizi destekler.”

Kampüs genişletme projelerinin yapılması

Ö542: “Fiziksel alanların genişletilmesi, öğrenci sayısı ile doğru orantılı bir kampüs yapısına ihtiyaç var.”

Kütüphane kaynaklarının artırılması ve erişimin kolaylaştırılması

Ö644: “Dijital kütüphane kaynaklarına erişim kolaylaştırılmalı, uzaktan eğitim sürecinde bu çok önemli.”

Kampüs çevresinde temel ihtiyaçlara yönelik tesislerin kurulması

Ö115: “Kampüs içinde market, kafeterya gibi temel ihtiyaçları karşılayacak tesislerin eksikliği büyük bir sorun.”

TARTIŞMA

Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel olarak üniversitedeki öğrenim süreçlerinden ve akademik ilişkilerden görece memnun olduklarını, ancak fiziksel altyapı, sosyal yaşam olanakları ve kariyer desteği alanlarında belirgin yetersizlikler hissettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenim deneyiminin tatminkârlığı ve akademik destek-ilgi boyutlarında ortalamanın görece yüksek çıkması, öğretim elemanlarının nitelikleri, ders içerikleri ve öğrenciyle kurdukları iletişimin olumlu algılandığını

göstermektedir. Literatürde de, öğretim elemanlarının erişilebilirliği ve öğrenciye yönelik rehberlik faaliyetlerinin, akademik bağlılık ve tatmin üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Umbach ve Wawrzynski, 2005; Kahu ve Nelson, 2018). Buna karşılık, yerleşke ve yaşamın doyuruculuğu boyutunun en düşük ortalamaya sahip olması, kampüs yaşamının öğrencilerin sosyal, kültürel ve fiziksel ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını düşündürmektedir. Ulaşım, barınma, sosyal alan eksikliği gibi sorunlar, özellikle coğrafi açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan üniversitelerde memnuniyetin önünde önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır (Çınkır ve Yıldız, 2019; Trahar, Timmis, Lucas ve Naidoo, 2020). Benzer biçimde, kişisel gelişim ve kariyer desteği alanındaki düşük memnuniyet düzeyi, kariyer planlama hizmetleri, staj imkanları ve mezun ilişkileri gibi unsurların yetersizliğine işaret etmektedir. Tomlinson (2017), bu tür desteklerin mezuniyet sonrası iş gücü piyasasına geçişte kritik bir rol oynadığını, eksikliğinin ise öğrenci güvenini zayıflatıldığını belirtmektedir.

Öğrenme imkan ve kaynaklarının zenginliği boyutunda ortaya çıkan sınırlı memnuniyet, kütüphane, laboratuvar ve dijital öğrenme materyallerinin nicelik ve nitelik açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Shaltoni, Abdullah, Ali ve Abuhassna (2015) ile De-Juan-Vigaray, López-López ve Canizares (2024), çağdaş üniversite ortamlarında dijital öğrenme kaynaklarının çeşitliliğinin, öğrencilerin akademik motivasyonunu doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Çalışmanın bu kapsamdaki sonuçları genel olarak, öğrenci memnuniyetinin yalnızca akademik etkileşimle sınırlı olmadığını, sosyal yaşam, fiziksel altyapı ve kariyer desteği gibi unsurlarla bütünleşik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Thomas ve Galambos (2004), memnuniyetin bu çok boyutlu yapısının, üniversitenin kurumsal itibarı, mezun bağlılığı ve toplumsal etkisi açısından da stratejik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, üniversitelerde öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik politikaların, akademik mükemmeliyet ile birlikte yaşam kalitesi, altyapı geliştirme ve kariyer odaklı destek boyutlarını kapsayan bütüncül bir yaklaşıma dayanması gerekmektedir. Benzer biçimde Arambewela ve Hall (2009), memnuniyetin öğrencinin üniversiteyle olan duygusal, akademik ve fiziksel etkileşiminin bir sonucu olduğunu ve bu bileşenlerden birindeki aksaklığın memnuniyet düzeyini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Özellikle Eğitim Fakülteleri gibi uygulama ağırlıklı birimlerde, öğretmenlik uygulamaları, staj süreçleri, danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin kalitesi, öğrenci deneyimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, orta düzeyde çıkan memnuniyet düzeyi, kurumsal gelişim açısından dikkatle ele alınmalıdır.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri, bölümler arası memnuniyet farklarıdır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin diğer bölümlere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olması, bu programlarda sunulan öğrenci merkezli öğretim uygulamaları, bireysel danışmanlık ve uygulamalı eğitim yaklaşımlarının etkisine işaret etmektedir. Coates (2008) da benzer şekilde, öğretim üyeleri ile güçlü etkileşimlerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen kritik faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Daha güncel olarak Wong (2023), öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim üyesi etkileşimlerinin; program, öğretim, hizmet ve kampüs memnuniyetini güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, RPD programlarının birebir rehberlik ve danışmanlık odaklı yapısının memnuniyeti artırması beklenen bir sonuçtur. Öte yandan, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği gibi dil bölümlerinde görülen daha düşük memnuniyet düzeyleri; dil laboratuvarı, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar ve teknolojik destek yetersizliği gibi yapısal etkenlere bağlanabilir. Napitupulu ve çalışma arkadaşlarının (2018) bulgularına göre, bilgisayar ve laboratuvar gibi hizmet kalitesi unsurları öğrenci memnuniyetini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Benzer şekilde, Hanaysha (2024) da öğretim elemanlarının sunum becerileri ve bilgi teknolojileri kaynaklarının öğrenci memnuniyeti ile üniversite imajını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, dil bölümlerindeki altyapı eksikliklerinin öğrenci memnuniyetine olumsuz yansıdığını doğrulamaktadır.

Araştırmanın önemli bir sonucu, sınıf düzeyine göre öğrenci memnuniyetinde anlamlı farklılıklar olmasıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olması, bu öğrencilerin üniversiteye adaptasyon sürecinde beklentilerinin görece düşük olması ve öğrenim sürecini yeni deneyimlemeleriyle açıklanabilir. Ancak ikinci, üçüncü ve özellikle son sınıf öğrencilerinde, akademik yükün artması, mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı ve kariyer belirsizliği gibi faktörler memnuniyet düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir. Literatürdeki çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin Wright ve arkadaşlarının (2023), çevrim içi öğrenme ortamlarında yaptığı araştırmada, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik memnuniyet ve öğretim üyesi etkileşim puanlarının birinci sınıf

öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Zilai (2024), Çin’de kamu üniversitelerinde kariyer hizmetlerinden memnuniyetin sınıf düzeyine göre değiştiğini ve özellikle son sınıf öğrencilerinde memnuniyet düzeyinin belirgin biçimde düştüğünü vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet sonrasına ilişkin planlar ve iş gücü piyasasına geçiş süreçleri hakkında yeterli rehberlik ve destek alamamalarıyla da ilişkilendirilebilir (Napitupulu, Syafrullah, Rahim, Abdullah, Setiawan, Ahmar ve Hidayat, 2018). Dolayısıyla, üniversitelerin memnuniyet düzeyini artırmaya yönelik politikalarında sınıf düzeyine duyarlı bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir. İlk sınıflara yönelik uyum ve akademik destek programlarının yanı sıra, üst sınıflara özellikle kariyer danışmanlığı, staj imkânları ve mezuniyet sonrası geçiş sürecini kolaylaştıracak hizmetler sunulması, memnuniyetin sürdürülebilirliğini sağlayabilir. Bu tür stratejiler, hem akademik başarının hem de kurumsal bağlılığın güçlenmesine katkı sunacaktır (Gray, 2022; Zilai, 2024).

Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin üniversitenin güçlü yönleri arasında nitelikli akademik kadro, idari personelin ulaşılabilirliği ve hızlı sorun çözme süreçleri gibi faktörleri öne çıkardığını göstermektedir. Mevcut literatür de bu unsurların, öğrenciler için memnuniyetin temel belirleyicileri olduğunu doğrulamaktadır. Akademik danışmanlık sürecinde yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltarak kurumla aidiyet bağlarını güçlendirmektedir. Nitekim Pickett (2025) tarafından yapılan çalışma da, gelişimsel akademik danışmanlığın öğrenci memnuniyetini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, yükseköğretim bağlamında yönetsel destek hizmetlerinin öğrenci memnuniyetini anlamlı biçimde artırdığı ortaya konmuştur. Suglo ve Ziblim’in (2025) güncel çalışması, üniversitelerde yönetsel hizmet kalitesinin yalnızca idari süreçlerin işleyişini değil, aynı zamanda öğrencilerin kuruma yönelik aidiyet ve güven duygusunu da güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte; öğrencilerin, üniversite yönetimi ve idari personelle kurdukları hızlı, etkili ve çözüm odaklı iletişimi, memnuniyetlerini belirleyen temel unsurlardan biri olarak gördüklerini desteklemektedir. Dolayısıyla, kurumsal düzeyde sürdürülebilir bir öğrenci memnuniyet stratejisi geliştirmenin, yalnızca akademik kaliteyi değil, aynı zamanda idari hizmetlerin etkinliğini de kapsamı gerektiği söylenebilir.

Öğrenciler, üniversitenin zayıf yönleri olarak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersizliğini, barınma olanaklarının sınırlılığını ve ulaşım koşullarındaki eksiklikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu bulgu, kentsel merkezlerin dışında yer alan ve kaynakları kısıtlı yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Nitekim Türkiye’de yapılan bir araştırmada, kampüs dışı yaşam koşulları ve şehir memnuniyetinin üniversite memnuniyetini pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Yağgan, 2022). Ayrıca, fiziksel altyapı eksikliğinin akademik performans ve memnuniyet üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve kampüs altyapılarının iyileştirilmesinin bu açıdan öncelikli bir müdahale alanı olduğu belirtilmektedir (Uleanya, 2022).

Katılımcı önerileri incelendiğinde, öğrenciler sosyal tesislerin artırılmasını, spor ve kültürel faaliyetlerin çeşitlendirilmesini, daha kapsamlı kariyer planlama hizmetlerinin sunulmasını, yurt kapasitesinin artırılmasını, kampüs içi ve şehir içi ulaşımın iyileştirilmesini ve akademik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesini talep etmektedir. Bu öneriler, yükseköğretim kurumlarının öğrenci merkezli politikalar geliştirme sorumluluğunu ve bu tür öğrenci geribildirimlerinin kurumsal gelişim açısından önemini göstermektedir. Kırsal üniversiteler üzerine yapılan güncel bir çalışmada, altyapı yatırımlarının öğrenim süreçleri ve başarıya pozitif katkı sağladığı; sosyal yaşam ve kültürel etkileşim eksikliğinin ise aidiyet duygusunu zayıflatarak memnuniyeti düşürdüğü saptanmıştır (Turan, 2022). Benzer biçimde, kırsal bölgelerde öğrencilerin kampüs dışı sosyal yaşam olanaklarının sınırlı olmasının, üniversite aidiyetini olumsuz etkilediği ve bu durumun akademik bağlılık üzerinde de dolaylı etkiler yarattığı görülmektedir (Uleanya, 2022). Bu bağlamda, önerilerin altını çizdiği alanlara yönelik atılacak stratejik adımlar sadece memnuniyeti değil, aynı zamanda akademik bağlılığı, mezun memnuniyetini ve kurumsal görünürlüğü de artırma potansiyeline sahiptir.

Genel olarak bu sonuçlar, öğrenci memnuniyetinin yalnızca akademik kalite ile sınırlı olmadığını; fiziksel altyapı, sosyal yaşam, idari hizmetler ve kariyer desteği gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Bölümler arası ve sınıf düzeyine göre ortaya çıkan farklılıklar, üniversitelerin memnuniyet artırma stratejilerinde tek tip yaklaşımlar yerine program ve öğrenci profiline duyarlı politikalar geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, coğrafi konum ve altyapı koşullarının yarattığı dezavantajların sosyal, kültürel ve ekonomik desteklerle dengelenmesi,

kurumsal aidiyetin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, akademik mükemmeliyet hedefinin yaşam kalitesi ve öğrenci destek hizmetleriyle bütünleştirilmesi, uzun vadede hem öğrenci başarısını hem de üniversitenin toplumsal itibarını sürdürülebilir biçimde geliştirecektir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemeye ve bu memnuniyetin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin genel olarak orta düzeye yakın bir memnuniyet yaşadıkları, özellikle akademik destek, öğretim kadrosuna erişilebilirlik ve kurumun yönetim anlayışı gibi faktörlerde görece daha yüksek memnuniyet ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşılık, kampüs yaşamı, sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersizliği ile barınma ve ulaşım gibi altyapısal sorunlar, memnuniyet düzeyini olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörler olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, öğrenci memnuniyetinin hem bölümlere hem de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, özellikle son sınıf öğrencilerinin daha düşük memnuniyet düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça daha eleştirel değerlendirmelerde bulunduklarını ve kariyer planlaması, destek hizmetleri gibi konularda beklentilerinin arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmada belirlenen gelişim alanlarını hedef alarak üniversitenin öğrenci memnuniyetini artırması, akademik ve sosyal yaşamı dengelemesi ve kurumsal bağlılığı güçlendirmesi amacıyla aşağıdaki somut öneriler sunulmuştur;

- **Sosyal ve Kültürel İmkânların Geliştirilmesi:** Öğrencilerin üniversiteye bağlılığını artırmak ve kampüs yaşamını zenginleştirmek için kulüp faaliyetleri, sosyal etkinlikler ve kültürel programlar çeşitlendirilmelidir.
- **Altyapı ve Barınma Olanaklarının İyileştirilmesi:** Yurt kapasiteleri artırılmalı, şehir içi ulaşım koşulları iyileştirilmeli ve kampüs içi fiziki çevreye yönelik yatırımlar yapılmalıdır.
- **Bölümler Arası Hizmet Standartlarının Eşitlenmesi:** Bölümler arası memnuniyet farklarını azaltmak amacıyla sınıf altyapısı, teknolojik donanım ve teçhizat olanaklarında standardizasyon sağlanmalı, tüm öğrencilerin eşit ve nitelikli öğrenme ortamlarına erişimi güvence altına alınmalıdır.
- **Kariyer Danışmanlığı Hizmetlerinin Güçlendirilmesi:** Özellikle son sınıf öğrencileri için iş gücü piyasasına hazırlık, staj olanakları ve mezun desteği gibi alanlarda kariyer merkezlerinin daha etkin çalışması sağlanmalıdır.
- **Sürekli Geri Bildirim Mekanizmaları Kurulmalı:** Öğrenci memnuniyetini izlemeye yönelik anketler düzenli hâle getirilmeli ve elde edilen veriler stratejik planlamaya entegre edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arambewela, R., & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555–569. <https://doi.org/10.1108/13555850910997599>
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Baumann, J. K., & Halpern, N. (2024). Drivers of perceived value for an alumni association, and the effects that perceived value and satisfaction have on alumni loyalty. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12760>
- Çinkır, Ş., & Yıldız, S. (2019). Student satisfaction at higher education institutions in Turkey: A case of faculty of education. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1328–1344. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.4s.1m>
- Coates, H. (2008). *Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning*. Australian Council for Educational Research.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- De-Juan-Vigaray, M. D., López-López, M., & Canizares, S. M. S. (2024). The impact of digital learning resources on student satisfaction and engagement in higher education. *Computers & Education*, 206, 104873. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104873>
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2015). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 19–35. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and "Mode 2" to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Gardner, D. G. (2022). The psychology of financial giving: Values congruence, organizational commitment, and alumni donations. *Administrative Sciences*, 12(4), Article 118. <https://doi.org/10.3390/admsci12040118>
- Gilbert, C. M. (2023). Alumni role identity among recent college graduates. *Research in Higher Education Journal*, 43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382947.pdf>

- Gray, K. (2022). Students' feedback experiences and expectations pre- and post-entry. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1973646>
- Hanaysha, J. R. (2024). Impact of service quality on student satisfaction and university image: The mediating role of student engagement. *Learning and Teaching in Higher Education*, 21(1), 32–49. <https://doi.org/10.1108/lthe-03-2023-0016>
- Harvey, L. (1995). Editorial: The quality agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5–12. <https://doi.org/10.1080/1353832950010101>
- Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A. G., BenSaid, A., Ismail, R., Naji Al-Tameemi, R. A., Romanowski, M. H., Kazem Al Fakih, B. M., & Al Hazaa, K. (2022). Student support in higher education: Campus service usage, impact, and challenges. *Heliyon*, 8(12), e12559. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12559>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2017). Üniversite öğrencilerine yönelik memnuniyet ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 157–176.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1995). *Strategic marketing for educational institutions* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Liang, Y. D., Chen, S., Abeysekera, R., O'Sullivan, H., Bray, J., & Keevill Savage, I. (2024). Examining the adoption of technology-enhanced learning in universities and its effects on student performance, satisfaction, and motivation. *Computers and Education Open*, 7(4), Article 100223. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100223>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Mendoza-Villafaña, J., & López-Mosquera, N. (2024). Educational experience, university satisfaction and institutional reputation: Implications for university sustainability. *The International Journal of Management Education*, 22(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101013>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Napitupulu, D., Syafrullah, M., Rahim, R., Abdullah, D., Setiawan, M. I., Ahmar, A. S. & Hidayat, R. (2018). Analysis of student satisfaction toward quality of service facility.

- Journal of Physics: Conference Series*, 954(1), 012019. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/954/1/012019>
- OECD. (2021). *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Oladagba, S. B., & Bolatimi, F. E. (2025). Student satisfaction with university facilities and services and its impact on academic performance: A study in higher education. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6359552/v1>
- Pickett, M. (2025). Impact of developmental academic advising on student satisfaction and persistence (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Shaltoni, A. M., Abdullah, D., Ali, A. B., & Abuhassna, H. (2015). An integrated model of student satisfaction in online learning environments. *International Education Studies*, 8(4), 1–11. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n4p1>
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J., & Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: An important and neglected public health issue. *Journal of Public Health Medicine*, 22(4), 492–499. <https://doi.org/10.1093/pubmed/22.4.492>
- Suglo, K. E., & Ziblim, S. (2025). Examining the predictive effect of administrative support services on undergraduate students' satisfaction in a Ghanaian private university college. *International Journal of Customer Service in Higher Education*, 4(1).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251–269. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000019589.79439.6e>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Trahar, S. M., Timmis, S., Lucas, L. & Naidoo, K. (2020). Rurality and access to higher education compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 929–942. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1810895>,

- Turan, Z. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>
- Uleanya, C. (2022). Student satisfaction with access and infrastructure in rural universities. *Journal of Quality in Education*, 13(1), 45–59. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/13783> joqie.org
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>
- Uslu, F. (2024). The effect of a sense of school belonging on academic achievement: A meta-analytic review. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 673–687. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1359812>
- Wong, B. (2023). Relationships matter: How interactions between students and staff relate to university satisfaction. *Higher Education*, 85, 1639–1657. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0>
- Wright, G., Volodarsky, S., Hecht, S., Saxe, L. (2023). Student satisfaction and the future of online learning in higher education: Lessons from a natural experiment. *Online Learning*, 27(1), 336-355. DOI: 10.24059/olj.v27i1.3224
- Yağgan, Ç. Ü. (2022). Üniversite ve kent memnuniyeti: Türkiye’den bir örnek. *Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 472–479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118959>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zilai, C. (2024). Empirical research on student satisfaction with career services in public universities. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241286360>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. bs.). Seçkin Yayıncılık.



GÖÇ POLİTİKALARINDA KADIN YÖNETİCİLERİN GİRİŞİMCİ DAVRANIŞLARI

ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR OF FEMALE ADMINISTRATORS IN MIGRATION POLICY

Emine Yılmaz¹, Doç. Dr. İsmail Karsantık²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; emine-abesi@hotmail.com;
https://orcid.org/0009-0006-6413-5627

²Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye; ismail.karsantik@erdogan.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0002-0279-7397

Kaynak göstermek için: Yılmaz, E., & Karsantık, İ. (2025). Göç politikalarında kadın yöneticilerin girişimci davranışları. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 94-XX.

For citation: Yılmaz, E., & Karsantık, İ. (2025). Entrepreneurial behaviour of female administrators in migration policy. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 94-XX.

Özet

Göç, sosyal, ekonomik ve politik faktörlerin bir kombinasyonu tarafından etkilenecek dünya çapında bir olgu olarak şekillenmektedir (Birleşmiş Milletler Göç Verisi). Bu olgunun entegrasyonu önündeki zorluklar, özellikle göç politikaları alanında yönetici rollerini üstlenen kadınlar için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, kadın yöneticilerin, girişimcilik perspektifinden göç politikalarının oluşturulmasına nasıl katkı sağladığını analiz etmektir. Çalışma, nitel bir yöntem kullanarak fenomenolojik bir yaklaşım benimsemiştir. Veriler, Türkiye'nin Rize ilinde 39 kadın yöneticiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri, tematik kodlama çerçevesi kullanılarak sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma, göç yönetimi, ilgili politikaların etkinliği ve bu bağlamdaki girişimciliğin rolüyle ilgili temel temaları ele almıştır. Çalışmanın bulguları, Türkiye'ye göçün öncelikle sosyo-ekonomik ve güvenlik endişeleri tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Çalışma ayrıca, Avrupa Birliği'nin göç yönetimini destekleme kapasitesinin şu anda sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışmada, çok kültürlü eğitim, ekonomik entegrasyon ve sosyal destek gibi politika geliştirilmesi gereken temel alanlar belirlenmiştir. Sonuç olarak, göçmen topluluklar arasında girişimcilik kapasitesinin artırılması, entegrasyonu kolaylaştırma, ekonomik koşulları iyileştirme ve sosyal uyumu güçlendirme potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: girişimcilik davranışı; eğitim; kadın yöneticiler; göç

Abstract

Migration constitutes a worldwide occurrence, influenced by a combination of social, economic, and political factors (UN Migration Data). The challenges posed to integration by this phenomenon are particularly pertinent for women assuming managerial roles in the domain of migration policy. The objective of the present study is to analyse the manner in which female managers contribute to the formulation of migration policies through the prism of entrepreneurship. The study employed a qualitative methodology, underpinned by a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with 39 female administrators in Rize, Türkiye. A systematic analysis of the participants' views was conducted through the application of a thematic coding framework. The study addressed key themes related to the management of migration, the effectiveness of related policies, and the role of entrepreneurship in this context. The study's findings indicate that migration to Türkiye is primarily driven by socio-economic and security concerns. The study further illuminates the fact that the European Union's capacity to support the management of migration is, at present, limited. Additionally, the study identifies key areas that require policy enhancement, including multicultural education, economic integration, and social support. In conclusion, the enhancement of entrepreneurship among migrant communities has the potential to facilitate integration, improve economic conditions, and strengthen social cohesion.

Keywords: entrepreneurial behaviour; education; female administrators; migration

GİRİŞ

Göç, bireylerin bir coğrafi bölgeden diğerine hareket etme süreci olarak tanımlanır ve genellikle sosyal, ekonomik, kültürel ve politik faktörler tarafından yönlendirilir (Özkan, 2019). Farklı tarihsel dönemler ve coğrafi bölgeler boyunca gözlemlenen evrensel bir olgudur. Çağdaş göç, popülasyonların heterojenliği ile karakterize edilen, bireylerin çeşitli sosyo-ekonomik dezavantajlar, çatışmalar ve refah seviyeleri yaşadığı bir süreç olduğu için küresel yönetim için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Yoksulluk, çatışma ve savaş gibi zorluklarla karşılaşan bireyler, bu sorunlar çözülemez hale geldiğinde daha iyi bir yaşam kalitesi arayışında göç etmeyi tercih etmektedirler. Bu göç süreci, kaçınılmaz olarak kişinin kendi kökeninden ayrılmasını ve yeni bir çevreye geçişi içerir. Ancak bu geçiş, göç süreci boyunca ve sonrasında pek çok zorlukla birlikte gelir. Göç olgusu, siyasi, sosyal, kültürel, etnik, dini ve diğer birçok etkiyle ilişkilidir (Demirhan & Aslan, 2016). Göç, farklı din, gelenek, dil ve kültür gibi çeşitli yönleri olan bireylerin, paylaşmak zorunda oldukları bir alanda karşılaşmaları sonucunda ortaya çıkar. Göçmenlerin, yeni ortamlarında kültürel kimliklerini koruma çabası, genellikle mevcut toplumsal normlarla uyum sağlama sürecinde zorluklara yol açmaktadır.

Göç, bireylerin daha elverişli yaşam koşullarına ulaşmayı amaçladığı çok yönlü bir süreçtir. Göçmenlerin yeni topluluklara uyum sağlama çabalarıyla paralel olarak girişimcilik fırsatları da ortaya çıkmaktadır. Göçmenler, yeni bir ortamda kültürel değerlerini korumayı arzularken, aynı zamanda ekonomik bağımsızlıklarını sağlamak için girişimcilik davranışları sergilerler. Bu olgu, göçmenlerin kendi işlerini kurma veya mevcut iş gücü piyasasına katılma eğilimlerinin arttığı ve böylece yaşam standartlarını yükseltip, ev sahipliği yapan toplumlarının ekonomik dinamizmine katkı sağladığı bir süreçle tanımlanır. Girişimcilik, göçmenlerin karşılaştıkları entegrasyon zorluklarını aşmalarına yardımcı olabilecek bir araçtır. Yeni bir ülkede iş kurmak veya girişimcilik faaliyetlerine katılmak, göçmenlerin sosyal ağlarını genişletmelerine, yerel topluluklarla etkileşimde bulunmalarına ve kültürel entegrasyon süreçlerini hızlandırmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, göçmenlerin girişimcilik potansiyelinin teşvik edilmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde fayda sağlayacak bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Yerel yönetimler tarafından sağlanan eğitim programları, finansal destek ve teşvikler, göçmen girişimcilerin çabalarında başarılı olma şanslarını artıracaktır. Göçmenlerin girişimcilik faaliyetleri yalnızca ekonomik kazançlar yaratmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal uyumu ve kültürel çeşitliliği teşvik etmede önemli bir rol oynar. Sonuç olarak, girişimciliğin göç politikası yönetimine entegrasyonu, göçmenlerin entegrasyon süreçlerini iyileştirir ve sosyal dayanışmayı güçlendirir.

Göç olgusunu şekillendiren yapısal ve toplumsal etkenler dikkate alındığında, bu çalışmanın amacı, göçmen girişimciliğinin bir toplumsal uyum mekanizması olarak nasıl işlev gördüğünü incelemek ve kamu politikaları ile yerel destek yapılarının göçmen girişimcilerin güçlenmesine nasıl katkı sunduğunu

ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, girişimcilik faaliyeti yürüten göçmen bireylerin deneyimlerini inceleyerek, onların ev sahibi topluma uyum süreçlerini kolaylaştıran veya zorlaştıran sosyal, kültürel ve kurumsal faktörleri belirlemeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, göç ve girişimcilik literatürüne ampirik bir katkı sunarken, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir uyum stratejilerinin geliştirilmesine yönelik politika yapıcılar için de anlamlı çıkarımlar sağlamaktadır.

Girişimciliğin Kavramsallaştırılması

Girişimcilik kavramı, özellikle sosyal, kültürel, teknolojik ve pedagojik alanlarla ilgili olanlar olmak üzere tüm alanlarda gerekli olan değişim, yenilik ve gelişmeler üzerinde derin bir etki yapmaktadır (Çetin & Karsantık, 2020). Girişimcilik, üretim için gerekli olan unsurların, planlama, organizasyon ve üretime dönüştürme süreçlerinin entegrasyonunu ifade eder. Girişimcilik davranışları, mevcut fırsatların değişim, gelişim ve yenilik yönünde yönlendirilmesi olarak kendini gösterir. Girişimciliğin uygulanması her yerde mevcuttur. Girişimcilik davranışlarının ortaya çıkışı, çağdaş fırsatların gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. İnsan yaşamının bu evrende devamlılığı, bu davranışların sürekliliğine dayanmaktadır.

Girişimcilik alanında yapılan çeşitli tanımlamalarda yenilik ve süreç kavramları temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Girişimcilik, hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılayan; değer üreten, fırsatlara yanıt veren ve sunduğu ürün ve hizmetler aracılığıyla sistemik dönüşümler yaratan dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir (Çevik, 2006). Girişimciliğin teşvik projeleri aracılığıyla desteklenmesinin, yatırımlarda önemli artışlara ve işsizlik oranlarında dikkate değer düşümlere yol açtığı çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Girişimciliğin hem sosyal hem de ekonomik açıdan teşvik edilmesinin olumlu sonuçları literatürde geniş ölçüde belgelenmiştir. Ekonomik refah düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, bireylerin beklentilerini gerçekleştirmelerine imkân tanıyan önemli fırsatlar sunduğu görülmektedir. Girişimciliği destekleyen ülkeler, küresel ekonomi ve siyaset üzerinde etkili olma potansiyeli taşıyan aktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda girişimcilik, toplumsal ihtiyaçlara yanıt veren ve toplumda yeni fırsatlar yaratan ekonomik ve sosyal değişimin temel dinamiği olarak tanımlanabilir (Schoonhoven & Romanelli, 2001). Girişimcilik kavramı özünde insan merkezlidir; üretim faktörlerinin bir araya getirilmesi, ekonomik mal ve hizmetlerin üretilmesi ve bu ürünlerin pazarlanması süreçlerini bütüncül bir biçimde içeren bir yapı sunmaktadır (Müftüoğlu, Ürper, Başar ve Tosunoğlu, 2005).

Girişimcilik; teknoloji, eğitim ve sosyal kalkınma gibi çok çeşitli alanlarda yeniliği, ekonomik büyümeyi ve toplumsal dönüşümü tetikleyen dinamik ve dönüştürücü bir güç olarak geniş ölçüde kabul görmektedir (Audretsch & Thurik, 2004; Shane & Venkataraman, 2000). Girişimcilik alanı, kaynakların harekete geçirilmesi, üretim faktörlerinin örgütlenmesi ve katma değer yaratan çıktılar üretilmesi yoluyla fırsatların tanımlanması ve değerlendirilmesine dayanmaktadır (Gartner, 1988). Bu dinamik sürecin iki temel etkisi bulunmaktadır: İlki ekonomik faaliyetleri canlandırması, ikincisi ise toplumsal sorunların çözümüne katkı sunması, dirençliliği desteklemesi ve kapsayıcılığı mümkün kılmasıdır. Özellikle göçmenler gibi kırılgan gruplar bağlamında, bu ikinci etki belirgin şekilde öne çıkmaktadır.

Girişimcilik özünde geleceğe dönük bir olgudur; yenilikçilik, uyum yeteneği ve stratejik risk almayı bünyesinde barındırır. Kavram, yalnızca bir iş girişiminin başlatılmasıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda toplumsal dönüşümü tetiklemeyi ve karşılanmamış ihtiyaçlara çözüm üretmeyi hedefleyen bir zihniyeti ve davranış yönelimini de ifade eder (Schumpeter, 2008; Lumpkin & Dess, 1996). Bu açıdan bakıldığında girişimcilik, özellikle yapısal dezavantajlarla karşı karşıya kalan bireylerin özerklik kazanmaları, geçim kaynaklarını oluşturmaları ve ev sahibi ülke ekonomilerine anlamlı biçimde katılmaları için önemli bir araç işlevi görmektedir (Kloosterman & Rath, 2001).

Göç bağlamında ise girişimcilik çok boyutlu bir olgu olarak kavramsallaştırılmakta; hem uyum sağlama stratejisi hem de sosyoekonomik entegrasyona ulaşmanın bir aracı olarak değerlendirilmektedir (Baycan-Levent & Nijkamp, 2009). Göçmen girişimciliğinin, işgücü piyasasında karşılaşılan engellerin aşılmasını, kimlik ve özne oluşumunun kurulmasını ve ev sahibi toplumlarla etkileşim alanlarının gelişmesini kolaylaştırdığı gösterilmiştir. Rath'a (2002) göre, göçmenler sıklıkla ulusötesi ağları, kültürlerarası bilgiyi ve esnek emek gücünü kullanarak hem ekonomik hem de kültürel açıdan ev sahibi toplumların dokusunu zenginleştiren hibrit iş modelleri ortaya koymaktadırlar.

Girişimcilik Alanında İnovasyon ve Süreç Kavramları

Girişimcilik alanında inovasyon ve süreç, çeşitli tanımlarda önemli unsurlar olarak belirlenmiştir. Girişimcilik, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vererek değer yaratan, fırsatlara yanıt veren ve ürettiği hizmetler ve ürünler aracılığıyla sistematik değişim oluşturan dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir (Çevik, 2006). Girişimciliğin teşvik projeleriyle desteklenmesinin, yatırımda önemli artışlara ve işsizlikte dikkate değer bir azalmaya yol açtığı kanıtlanmıştır. Girişimciliğin sosyal ve ekonomik açıdan teşvik edilmesinin olumlu sonuçları iyi belgelenmiştir. Ekonomik refah düzeyleri açısından, bireyler beklentilerini gerçekleştirebilmek için önemli fırsatlar sunulmaktadır. Girişimciliği destekleyen ülkeler, küresel ekonomi ve politika üzerinde etkili olan ülkelerdir. Girişimcilik, toplumda yeni fırsatlar yaratan ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt veren ekonomik ve sosyal değişimin dinamiği olarak tanımlanabilir (Schoonhoven & Romanelli, 2001). Girişimcilik kavramı, üretim faktörlerinin entegrasyonu, ekonomik mal ve hizmetlerin yaratılması ve bu ürünlerin ve hizmetlerin pazarlanmasında bir bağlayıcı olarak hizmet eden doğası gereği insana özgüdür (Müftüoğlu, Ürper, Başar, & Tosunoğlu, 2005).

Göç ve Girişimcilik

İnsan göçü olgusu, sosyo-ekonomik, kültürel, güvenlik ve doğal afetler gibi birçok faktör tarafından yönlendirilir. Bireyler, çoğunlukla kontrol edemedikleri koşullar nedeniyle, kökenlerinden ayrılmak zorunda kalırlar ve bu, onların yerleşik yaşamlarından derin bir kopuşu işaret eder. Bu göçmenler, eski evlerinde kaçırdıkları güvenlik ve fırsatları bulma umuduyla bilinmeyen bölgelere doğru yolculuk yaparlar. Bu kitlesel hareketin başlıca motivasyonları genellikle ekonomik ve güvenlik ile ilgilidir. Bireyler, geçim kaynaklarını güvence altına alabilecekleri ve kendileri ile aileleri için güvenli hissedebilecekleri alanlar arayarak göç faaliyetlerine katılırlar. Ancak, göç ettikleri bölgelerde iş kurma ve daha iyi istihdam fırsatları sağlama fırsatına sahip olan çok az insan vardır; bu olgu "beyin göçü" olarak adlandırılmaktadır. Göç edenlerin çoğunluğu düşük gelirle geçinmek zorunda kalır ve bu süreçte önemli zorluklarla karşılaşır. Bu durum, maliyetlerini düşürmeye çalışan mevcut işverenler için de avantajlı olabilir. Ancak, bazı işverenlerin düşük ücretleri kabul eden ve sigorta güvencesi olmayan göçmen işçileri işe alma yoluna gittiği de göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışmanın sunduğu önemli bir bakış açısı, kadın yöneticilerin göç politikalarının uygulanmasındaki işlevini anlamaktır. Göçmen kadınların sosyal ve ekonomik hayatlarına etkili bir şekilde katkı sağlamalarını kolaylaştırmak için güçlü bir kadın girişimciliği ve liderlik profili geliştirmek önemlidir. Özellikle, kadınların girişimcilikte desteklenmesi, yerel ekonomilerin gelişimi üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır. Ghouse ve ark. (2017) tarafından da belirtildiği üzere, kadınlara özel olarak tasarlanan girişimcilik programlarının uygulanması, sürdürülebilir istihdam olanakları yaratma potansiyeline sahip olup, yerel kalkınma üzerinde olumlu etkiler oluşturabilmektedir. Ancak görece az çalışılmış bir alan, özellikle göçmen kadınlar arasında girişimcilik faaliyetlerini kolaylaştıran ya da sınırlayan göç politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında kadın yöneticilerin rolüdür. Göç yönetimi bağlamında toplumsal cinsiyet duyarlı yöntemlerin önemi giderek daha fazla kabul görse de, kadın yöneticilerin davranışları, algıları ve karar alma süreçlerine ilişkin ampirik bilgi hâlen sınırlıdır.

Bu çalışma, göç politikaları bağlamında kadın yöneticilerin girişimcilik davranışlarını inceleyerek literatürdeki bu özgül boşluğun giderilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırma, kadın yöneticilerin deneyim ve bakış açıları üzerinden bu olguyu tematik kodlama yöntemiyle analiz etmektedir. Bu yönüyle çalışma, göç, toplumsal cinsiyet ve girişimcilik kesişiminde özgün bir bakış açısı sunmakta; kadın politika yapıcılarının ve kurumsal aktörlerin sesini merkeze alarak kapsayıcı politika çerçevelerinin geliştirilmesinde kadınların stratejik rolünü vurgulamakta ve özellikle kadın göçmenlerin girişimcilik fırsatlarının nasıl şekillendiğine dair yeni içgörüler ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, 'Göç Politikalarındaki Kadın Yöneticilerin Girişimcilik Davranışları' olgusu, kadın yöneticilerin deneyimleri ve perspektifleri aracılığıyla tematik kodlama yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik tasarım kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik tasarım, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışmasının katılımcıları, 2022–2023 akademik dönemi boyunca Rize ilinde görev yapan 39 kadın yönetici grubundan oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, katılımcıların araştırma hedeflerine uygun bilgi sağlayabilme kapasitelerine göre seçildiği bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu yaklaşım doğrultusunda, örneklem, göç politikaları hakkında bilgi sahibi ve yönetici deneyimi olan kadınlardan oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların önceden belirlenmiş bir yapı içinde özgürce ifade etmelerini sağlayan bir özellik taşır (Merriam & Yin, 2019). Görüşme soruları, alan uzmanlarıyla yapılan danışmalar sonucunda geliştirilmiş ve pilot aşamadan sonra sonlandırma aşamasına gelinmiştir.

Veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.
2. Görüşmeler ses kaydı ve yazılı notlar ile kaydedilmiştir.
3. Katılımcı görüşleri, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi yazılımı MAXQDA kullanılarak analiz edilmiş ve veri analizi sürecinde tematik kodlama yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, verilerin anlamlı birimlere (kodlara) ilk olarak bölünmesini ve ardından benzer kodların birleştirilerek temaların oluşturulmasını içerir (Braun & Clarke, 2006). Veri analizi süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Veri: Ses kayıtları transkripte edilerek transkriptler oluşturulmuştur.
2. Kodlama: Transkriptler okunarak anlamlı birimler belirlenmiş ve kodlanmıştır.
3. Tema Oluşumu: Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.
4. Temaların Analizi ve Yorumlanması: Temalar detaylı bir şekilde analiz edilip yorumlanmış ve araştırma soruları ile ilişkilendirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği, Guba ve Lincoln (1989) tarafından belirlenen dört temel kritere uygun olarak sağlanmıştır. Bu kriterler; güvenilirlik, transfer edilebilirlik, bağımlılık, tutarlılık ve doğrulanabilirliktir. Güvenilirliği sağlamak için, veri toplama ve analiz aşamalarında çeşitli katılımcı kontrol yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, araştırma süreci titizlikle tanımlanmış ve bulgular doğrudan katılımcıların ifadeleriyle desteklenmiştir. Veriler ayrıca, kodlama ve tematik analiz sürecinde birden fazla araştırmacı tarafından dikkatle incelenmiş ve çelişkili ifadelerin dahil edilmemesi sağlanmıştır. Doğrulanabilirliği artırmak amacıyla veriler, katılımcı görüşleriyle birlikte sunulmuş ve analiz süreci boyunca objektiflik korunmuştur.

BULGULAR

Bu bölüm, araştırma sonucunda elde edilen bulguları sunmaktadır. Katılımcıların görüşlerinin titizlikle incelenmesi, aşağıdaki alt temaları ortaya koymuştur: 'Türkiye'ye göç etme nedenleri, uyum politikaları, göç yönetimi, Avrupa Birliği'nin göç yönetimine katkıları, uygulanan göç politikalarının etkileri, göç politikalarının yönetimi için çözüm önerileri, göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimcilik davranışları'.

Türkiye'ye göç etme motivasyonlarını kapsamlı bir şekilde analiz etmek, sosyal, ekonomik, politik, kültürel, güvenlik, doğal afetler ve çeşitli kategorilere ayrılan çok yönlü bir nedenler dizisini ortaya koymaktadır. Bu sınıflandırma, derinlemesine görüşmelere katılan 39 kadın yöneticiye ait yanıtlardan türetilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'ye göç etme nedenleri alt teması ile ilgili kodlar

Alt temalar	Kodlar
Türkiye'ye göç nedenleri	Sosyo-ekonomik Siyasi Kültürel Güvenlik Doğal afetler Diğer potansiyel nedenler

Katılımcıların görüşlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, Türkiye'ye göç etme kararlarını etkileyen bir dizi faktörü ortaya koymuştur. Bu faktörler, göç nedenleri, uyum politikaları, göç yönetimi, Avrupa Birliği'nin bu yönetime katkıları, uygulanan göç politikalarının etkileri, göç politikalarının yönetimi için önerilen çözümler ve göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimcilik davranışları gibi çeşitli alt temaları kapsamaktadır. Türkiye'ye göç etme nedenlerinin ana temasının analiz edilmesi, katılımcıların şu kategorilere gruplandığını ortaya koymuştur: sosyo-ekonomik, politik, kültürel, güvenlik, doğal afetler ve diğer nedenler. Bu kategorilendirme, görüşmelere katılan 39 kadın yönetici tarafından sağlanan sonuçlara dayanmaktadır.

Türkiye'ye Göç Etme Nedenleri Analizi

Göç etme nedenleri analizinde en yaygın nedenlerin sosyo-ekonomik ve güvenlik ile ilgili olduğu görülmüştür. Katılımcı K8, şu şekilde ifade etmiştir: "Benim deneyimime göre, göç etmenin başlıca motivasyonları sosyo-ekonomik ve güvenlik endişeleridir. Bireyler, daha iyi geçim fırsatları arayarak, ailelerinin güvenliğini sağlamak için ve daha güvenli bir ortamda yaşamak için göç ederler. Ülkeler arası politikalar, silahlı çatışmalar ve doğal afetler tarihsel olarak göç sürecinde önemli faktörler olmuştur, ancak son gözlemler, gelişmiş ülkelere, iş imkanlarının bulunduğu ülkelere ve göçmenlere yönelik daha etkili politikaların olduğu ülkelere doğru hareketliliğin arttığını göstermektedir."

Ekonomik zorlukları göç etmenin başlıca motivasyonu olarak sıralayan katılımcı P16 ise şöyle demiştir: "Bireylerin sosyo-ekonomik sebeplerle göç ettiklerini düşünüyorum, çünkü Türkiye'nin gelişmekte olan ülkeler arasında oldukça uygun bir ekonomik konumu vardır. Bu sektör, önemli iş olanaklarına sahip olup, özellikle bölgemizde çay tarımı, diğer bölgelerde tarımsal faaliyetler ve son yıllarda önemli hale gelen hasta bakımı ve dadı hizmetleri gibi çeşitli alanlarda fırsatlar sunmaktadır."

Çalışma Rize'de gerçekleştirildiği için, Rize'ye yapılan göçün nedenleri de belirtilmiştir. Bu nedenler arasında çay tarımı ve dadılık öne çıkmıştır. K39, güvenlik nedeniyle göç etmenin göçmenler için karşılaşılan büyük bir sorun olduğunu belirterek, sosyo-ekonomik, iş, turizm, aile (Türk vatandaşlarıyla evlilik) ve eğitim gibi göç amaçlarını da dile getirmiştir.

Kültürel Faktörlerin Rolü

Kültürel faktörlerin rolünü ele alırken, P30 önemli bir konuya değinmiştir: "Kızlarımı okula kaydettiremeyen, bu durumu yaşadıkları ülkenin kültürel normlarına dayandıran ailelerle karşılaştım." Bu durum, kız çocuklarının eğitim erişiminde karşılaşılan kalıcı zorlukları gözler önüne sermektedir. Eğitim hakkının anayasal bir çerçeveye dahil edilmesi, ülkemizin tüm vatandaşlarının eğitim alma hakkını güvence altına alma ve bu hakkı savunma taahhüdünü vurgulamaktadır.

Tablo 2. Avrupa Birliği'nin göç yönetimine katkıları alt teması ile ilgili kodlar

Alt boyutlar	Kodlar
Avrupa Birliği'nin göç yönetimine katkıları	Siyasi desteği kapsayan Ekonomik çıkarlar Kamu kuruluşlarından gelen katkılar Sivil toplum kuruluşları

Avrupa Birliği'nin Göç Yönetimine Katkıları Üzerine Değerlendirme

Avrupa Birliği'nin göç yönetimine katkılarını siyasi açıdan değerlendiren P28, şu şekilde ifade etmiştir: "Bence Avrupa, tabiri caizse taşın altına elini koymamış. Avrupa Birliği'nde mülteciler ikinci sınıf hatta üçüncü sınıf olarak görülüyor. Ekonomik anlamda desteklenmedikleri ve hatta politikacılar tarafından mültecilerin ülkelerinde istenmediği açıkça ifade ediliyor." P28, Avrupa Birliği'nin göç konusunda sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmediklerini belirtmiştir. Benzer bir görüş belirten P37, "Avrupa'ya göç eden mülteciler genellikle nitelikli olanlardır. Avrupa Birliği, onlara gerekli desteği sağlıyor. Niteliksiz olanları ise bizim gibi ülkelere yönlendiriyor," şeklinde ifade etmiştir. Bu açıklama, Avrupa'nın nitelikli göçmenlere destek sağlarken, niteliksiz göçmenleri geri gönderdiğine işaret etmektedir. P16 da bu duruma dikkat çekmiş ve Avrupa Birliği'nin nitelikli göçmenleri (beyin göçü) desteklediğini ancak niteliksiz göçmenleri geri gönderme politikaları uyguladığını belirtmiştir.

Öte yandan, görüşmelerden elde edilen bilgilere göre Avrupa Birliği'nin göç yönetiminde kamu ve sivil toplum kuruluşlarına (STK'lara) destek sağlamak için çalışmalar yürüttüğü de anlaşılmaktadır. Bu konuda eleştirilerini dile getiren P15, şu şekilde demiştir: "Avrupa Birliği'nin bu politikası, sadece Avrupa ülkelerine göçü durdurmaya yönelik bir strateji gibi görünüyor. Belki parasal destek sağlıyorlar ama bu yeterli değil. Bence bizim ülkemiz, Suriye'den gelen göçmenler konusunda tamamen yalnız bırakıldı. 'Yeter ki Avrupa ülkelerine geçmesinler, biraz para verelim, geri kalanla siz ilgilenin' anlayışı ile hareket ediyorlar. Göçmen çocukları için ayrı sınıflar oluşturulmalı ve en azından ortaokula kadar burada eğitim almalıdırlar. Sonrasında uyum sağlayabiliyorlarsa normal sınıflara entegre edilmeli."

Tablo 3. Göç politikalarının yönetimi için çözüm önerileri alt teması ile ilgili kodlar

Alt temalar	Kodlar
Göç politikalarının yönetimi için çözüm önerileri	Eğitim programlarında çok kültürlülük Eğitim yoluyla uyum politikalarının geliştirilmesi Ailelerin desteklenmesi ve güçlendirilmesi İstihdam olanaklarının sağlanması, Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği Gönüllü geri dönüş çalışmaları.

Bu kapsamda görüşülen kişilerden göç politikalarının yönetiminde eğitim alanında kapsamlı, sürdürülebilir ve etkili öneriler elde edilmiştir. Kültürel değerler, sosyal normlar ve haklar, etik değerler açısından çalışmalar yapılabilir. K8, "Göç alan ülkedeki bireylerin yaşam alanlarının ve yaşam alışkanlıklarının olumsuz etkilenmemesi ve toplumsal huzurun bozulmaması için bu konuda risk oluşturabilecek durumların tespit edilmesi ve bu yönde çalışmalar yapılması önemlidir. Önyargılara, yanlış bilgilendirmelere ve provokasyonlara dikkat edilmelidir." derken, K39 ise "Uygulanan karma eğitim politikasının devamını sağlamak, anadillerinden ve ülke kültüründen kopmamalarını temin etmek amacıyla tedbirler geliştirilebilir. Ayrıca göçmen çocukların ırkçı söylemlere ve akran zorbalığına maruz kalmamaları için her hafta bir saat entegrasyon sınıflarında eğitim almaları sağlanabilir. Türkiye'de eğitim sistemine dahil olan çocuklar Göç ve Değerler başlığı altında müfredata dahil edilebilir." K36, "Göçmenler kendi kültürel ve dilsel değerlerinden tamamen soyutlanmadan, özlerini koruyarak eğitim almalıdır. Milli Eğitim bunun ancak bir kısmını sağlayabilir." Örneğin Suriyeli vatandaşlara Türkçe öğretiliyor, çünkü bulundukları ülkede yaşamaya devam etmeleri için bu gerekli ama aynı zamanda kendi dillerini korumalarına da fırsat verilmeli.", K26 ise "Göçmenlerin (Suriye uyrukluların) bulunduğu okullardaki tüm Türkçe ve Arapça öğretmenlerine hizmet içi eğitim alma zorunluluğu getirilmeli. Bu öğrencilerin ailelerinin okuryazar olmalarını sağlayacak kurslar zorunlu olmalıdır." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

K13, Ailelerin Desteklenmesi ve Güçlendirilmesi alanındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik ebeveynlik eğitimlerini içeren projelere ağırlık verilmelidir. Bu tür projeler mevcut projelerin verimliliğini de artıracaktır. K15 istihdam olanaklarının sağlanması alanında "Ülkemizde ustalarımızın yerini dolduracak yeni nesil ustaların olmadığını düşünüyorum (üretimin teknik olarak otomasyona geçmesi, seri üretimin daha kolay elde edilebilir olması vb. nedenlerle) Ülkemizin gurur duyduğu ustalarımızın tükeniyor olması; onların yerine kendi vatandaşlarımızın yetişmemesi bir sorun olmakla birlikte; göçmenlerin topluma kazandırılması ve hayatlarını idame ettirebilmeleri için usta vb. eğitimleri artırılabilir." şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre göç politikası yönetiminin koordinasyonundaki girişimci davranışlar sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel, güvenlik ve diğer olarak kodlanmıştır.

Tablo 4. Göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimci davranışlar alt temasına ilişkin kodlar

Alt temalar	Kodlar
Göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimci davranışlar	Sosyo-ekonomik Siyasi Kültürel Güvenlik Diğer

Göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimci davranışlar katılımcıların görüşlerine göre kodlandığında sosyal ekonomik politik kültürel güvenlik ve diğer alanlarda alt temalara ulaşılmıştır. K27 "Gelişmiş ülkelerde yardım amaçlı kurulan STK'lar devlet tarafından finanse edilmekte ve iş ve işlemleri denetlenmektedir. Böylece devletin sosyal yardım alanındaki boşlukları STK'lar tarafından dolduruluyor. Denetim mekanizmasının güçlü tutulması şartıyla ülkemiz için de böyle bir modelin benimsenebileceğini ve olumlu sonuçlar alınabileceğini düşünüyorum." diyerek sosyo-ekonomik alanda göç politikalarının koordinasyonu için girişimlerde bulunmuştur. Siyasi alanda göç politikalarının koordinasyonu için önerilerde bulunan K4, "İşbirliği içinde sürdürülebilir bir yol izlenmelidir. Göçle ilgili kapsamlı yasalar çıkarılmalı ve bir Göç Bakanlığı kurulabilir. Sürdürülebilir bir göç politikası belirlenmeli ve etkin bir şekilde uygulanmalı. Göçmenler takip edilmeli ve ülkelere geri dönüşleri için diplomatik görüşmeler artırılmalı. Geri dönüş sürecinde ekonomik destek ve barınma imkânları sağlanmalıdır." diyerek göç yönetiminin daha sistematik hale getirilmesi gerektiğini vurguladı.

Bu görüşler, göç politikalarının siyasi, kültürel ve güvenlik boyutlarında daha sistematik, koordineli ve sürdürülebilir çözümler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcıların göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimci davranışlara ilişkin görüşleri incelendiğinde K28 "Ortak bir veri bankasının kullanılabilmesi için bu verilerin kayıt altına alındığı ve kontrol edildiği bir birimin aktif olarak çalışması gerekiyor. Göçmenlerin kayıt altına alınırken adli sicil belgelerinin, sağlık taramalarının tam olarak tanımlanacağı sadece ulusal değil uluslararası bir veri sisteminin oluşturulması gerekmektedir." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Türkiye'deki mültecilerin entegrasyonu, dil, eğitim, sosyal uyum, sosyal destek ve yardım gibi çeşitli alanları kapsayan entegrasyon politikaları tarafından yönetilmektedir. Bunlar arasında dil, çok önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Mülteciler, ev sahibi topluma etkili bir şekilde entegre olabilmek için dil yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Araştırma bulguları, Morrice ve diğerlerinin (2019) de ifade ettiği gibi, mülteci kadınların eğitimde ilerlemelerinin önündeki dilsel engellerin yarattığı zorlukların altını çizmektedir. Jamaludin ve diğerlerinin (2024) de belirttiği gibi, Türkiye'deki dil eğitimi programlarının mültecilerin sosyal hayata entegrasyonunu artırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği kabul edilmektedir. Ayrıca, dil öğrenimi, yerel topluluklarla etkileşimi güçlendirerek sosyal entegrasyonu kolaylaştırmaktadır (Ekmen vd., 2021). Eğitim, mültecilerin entegrasyonunu kolaylaştırmada çok önemli bir faktördür. Eğitim politikaları, mülteci çocukları okul sistemine entegre etmek için kapsayıcı projeler oluşturmak üzere geliştirilmektedir. Bu tür projeler, mülteci çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, böylece sosyal uyumu teşvik etmek ve ev sahibi toplumdan çocuklarla sosyal ilişkilerin geliştirilmesini desteklemek için tasarlanmıştır (bkz. Ekmen vd., 2021). Dolayısıyla, eğitime yönelik bu kapsayıcı yaklaşım, mülteci çocukların yeni okul ortamlarına entegrasyonunu kolaylaştırmada kritik bir faktör olarak görünmektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarının mülteci çocukların kültürel farklılıklarını anlamalarını kolaylaştırdığı ve böylece bu farklılıkları zenginlik kaynağı olarak algılamalarına yardımcı olduğu gösterilmiştir (Jamaludin vd., 2024). Sosyal destek ve yardımın mültecilerin entegrasyonunda önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir. Araştırmalar, sosyal destek ağlarının mültecilerin psikolojik refahı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermiştir (Ekmen vd., 2021; Gottvall vd., 2019). Mültecilerin sosyal destek ağları, aileleri ve topluluklarıyla olan bağları sayesinde güçlenmekte ve bu da yeni yaşamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Okenwa-Emegwa vd., 2019). Sosyal destek programlarının psikolojik, maddi ve duygusal destek sağlayarak mültecilerin yaşam kalitesini artırdığı gösterilmiştir (Mohammad vd., 2018). Bu tür desteklerin

sağlanmasının, mültecilerin sosyal izolasyonunu azalttığı ve sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırdığı gösterilmiştir (Ekmen vd., 2021). Kapsayıcı eğitim projeleri, mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamada önemli bir araç olarak tanımlanmıştır. Bu projelerin, mülteci çocukların dil becerilerini geliştirmelerine ve sosyal beceriler edinmelerine yardımcı olduğu görülmüştür (Jamaludin vd., 2024; Horgan ve Dimitrijević, 2021).

Ayrıca sivil toplum kuruluşları, mültecilerin uyumunu desteklemek ve bu süreçte mültecilere rehberlik etmek için çeşitli programlar ve projeler geliştirmektedir. Bu nedenle, söz konusu kuruluşların işlevi, mülteci topluluklarının ihtiyaçlarının anlaşılması ve bu ihtiyaçlara yönelik çözümlerin formüle edilmesinde çok önemlidir (Urbanavičė vd., 2024). Türkiye'deki mülteci entegrasyon politikaları, dil, eğitim, sosyal uyum, sosyal destek ve kapsayıcı girişimler gibi çeşitli alanlarda kapsamlı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu politikalar, mültecilerin yeni toplumlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve sosyal bağlarını güçlendirmek için tasarlanmıştır.

Girişimcilik davranışının göç politikalarının yönetimindeki rolü sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel ve güvenlik bağlamlarında büyük önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan bakıldığında, göçmenlerin ekonomik sektöre katılımının hem bireysel yaşam standartlarını hem de ev sahibi toplumların ekonomik kalkınmasını geliştirdiği kanıtlanmıştır (Örselli, 2016). Göçmen girişimciliği kavramı, göçmenlerin ekonomik bağımsızlıklarını sağlamak için kendi işlerini kurma çabalarını kapsamaktadır (Habip ve Kandemir, 2024). Bu bağlamda, göçmenlerin kendi işlerini kurma sürecinde karşılaştıkları zorluklar, yerel yönetimler ve devlet tarafından sağlanan yardımlarla aşılabilmektedir. Örneğin, girişimcilik eğitim programları ve finansal destekler göçmenlerin ekonomik entegrasyonunu kolaylaştırabilir ve yerel ekonomilerin gelişimine katkıda bulunabilir (Örselli, 2016). Siyasi açıdan bakıldığında, göç politikalarının yönetimi devletlerin ulusal güvenlik stratejileriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Avrupa Birliği'nin güvenlik odaklı göç politikaları, göçmenlerin sosyal ve ekonomik hayata entegrasyonunu engelleyerek onları daha da marjinalleştirdiği için bunun belirgin bir örneğidir (Örselli, 2016). Buna karşılık, göçmenlerin siyasi katılımını ve temsilini teşvik eden politikaların entegrasyon süreçlerini kolaylaştırdığı görülmüştür (Alkan, 2019).

Bu çalışma ile 'göç politikası yönetiminin koordinasyonunda girişimcilik davranışlarının' sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel ve güvenlik boyutlarını karakterize eden karmaşıklıklar ve karşılıklı bağımlılıklar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir; bu karmaşıklıkların göç politikalarının etkinliğini ve göçmenlerin girişimcilik davranışlarını önemli ölçüde etkilediği açıktır. Sosyo-ekonomik açıdan bakıldığında, diaspora topluluklarını harekete geçirmenin menşe ülkelerin ekonomilerine nasıl olumlu katkıda bulunabileceğini ve pazar büyümesini nasıl teşvik edebileceğini tartışan Williams'ın gösterdiği gibi, göç, özellikle çatışma sonrası veya gelişmekte olan bölgelerde girişimcilik yoluyla ekonomik büyümeyi teşvik edebilir (Williams, 2018). Ayrıca, yerel girişimcilik davranışlarının toplumsal kalkınma ve sosyo-ekonomik istikrar üzerindeki rolü, yerel toplulukları desteklemek için toplum temelli girişimcilik politikası rejimlerinin uygulanmasını savunan Inimiesi ve Court'un (2023) bulgularıyla vurgulanmaktadır. Siyasi açıdan bakıldığında, mevcut manzara göç politikası yönetiminin koordinasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir; ilgili makamların siyasi iradesi ve yönetişimi göç politikalarının tasarımı ve uygulanmasını belirlemektedir.

Göç ve ulusal güvenlik arasındaki ilişkiye dair süregelen söylem, özellikle küreselleşme bağlamında göçün kapsamlı ulusal güvenlik politikasının temel bir bileşeni olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Igonin & гарипов, 2022; Gryshova vd., 2019). Halkın göçe ilişkin farklı algılarının siyasi kurumlara olan güven düzeylerini etkilediği gösterilmiştir; bu da kapsayıcılığı teşvik eden ve güvenlik endişelerini azaltan etkili politika çerçevelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (McLaren, 2016; Vinogradova vd., 2015). Kültürel olarak, farklı geçmişlerin ve girişimcilik becerilerinin entegrasyonunun yerel iş ortamlarını zenginleştirdiği gösterilmiştir (Kautto, 2019). Bu durum, Kautto'nun sınır ötesi girişimci göçünde kültürel uyum yeteneğinin rolüne yaptığı vurguyla kanıtlanmaktadır. Ayrıca, çok kültürlü politika yaklaşımlarının teşvik edilmesi, göçmenler ve yerel halk arasında gelişmiş bir anlayış ve işbirliği yaratma ve böylece girişimcilik ortamını geliştirme potansiyeline sahiptir. Buna ek olarak, Gryshova ve diğerleri (Gryshova vd., 2019; , Bachmann, 2021) tarafından tartışıldığı üzere, güvenlik hususları ikili bir zorluk teşkil etmektedir: göç politikaları, girişimci göçmenleri karşılamının ekonomik faydaları ile potansiyel ulusal güvenlik risklerini ele alma ihtiyacını dengelemelidir. Sonuç olarak, bu çeşitli faktörlerin birbiriyle bağlantılı olduğunu kabul eden çok yönlü, bütüncül bir yaklaşımın, göçün

sağladığı faydaları optimize ederken aynı zamanda ortaya çıkardığı zorlukları da ele alabileceği ve böylece daha üretken, uyumlu toplumların gelişimini kolaylaştırabileceği ileri sürülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mültecilerin ve göçmenlerin topluma entegrasyonunun, göç politikalarının yönetiminde girişimci davranışların olumlu etkisi ile geliştirilebileceği açıktır. Bu durum özellikle sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel ve güvenlik faktörleri bağlamında belirgindir. Sosyo-ekonomik entegrasyon açısından, göçmenlerin ekonomik hayata katılımını artırmak için girişimcilik destek programlarının ve eğitim fırsatlarının sağlanması önerilmektedir. Bunun hem bireylerin yaşam standartlarını yükseltmek hem de yerel ekonomilerin gelişimine katkıda bulunmak gibi ikili bir etkisi olacaktır. Siyasi alanda, katılımcı politikaların geliştirilmesinin yanı sıra göçmenler tarafından temsilin artırılması, sosyal uyumu güçlendirmenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Kültürel açıdan, çok kültürlü eğitim programlarının ve kültürel etkinliklerin sağlanması, göçmenlerin yerel topluluklarla etkileşimini artırarak sosyal uyumu teşvik etme potansiyeline sahiptir. Son olarak, güvenlik perspektifinden bakıldığında, göç politikalarına insan hakları temelli bir yaklaşımın benimsenmesi göçmenlerin korunmasını ve entegrasyonunu destekleyebilir. Yerel makamlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde kapsamlı entegrasyon stratejilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca, göçmen ailelerin desteklenmesi ve güçlendirilmesinin sosyal uyumun sağlanmasında kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. İstihdam olanaklarının artırılması ve göçmenlerin işgücü piyasasına entegrasyonunu kolaylaştıracak programların uygulanması da önemlidir. Son olarak, güvenli ve onurlu gönüllü geri dönüşün sağlanmasının, göçmenlerin kendi ülkelerine geri dönüşlerini destekleyeceği ve uluslararası sorumluluk paylaşımını teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım göç politikalarının etkinliğini artıracak ve sosyal uyumu güçlendirecektir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, göçmenlere yönelik girişimcilik destek programlarının, göç politikalarının kapsayıcılığını artırdığı gözlemlenen katılımcı ve empatik liderlik yaklaşımlarına sahip kadın yöneticilerin katkılarıyla yapılandırılması önerilmektedir. Katılımcılar, girişimcilik süreçlerinde akran desteği ve mentorluk uygulamalarının önemine dikkat çekmiş; bu bileşenlerin, özellikle kadın göçmenleri hedefleyen eğitim programlarına dâhil edilmesinin faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, analiz sonuçları kadın yöneticilerin kurumsal düzeydeki görünürlüklerinin ve politika oluşturma süreçlerine etkin katılımlarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Kadın yöneticilerin bakış açılarının karar alma mekanizmalarında yeterince temsil edilmediği dikkate alındığında, bu sürece yönelik yapısal ve kapsayıcı mekanizmaların geliştirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, yerel yönetimler ile sivil toplum kuruluşları arasında geliştirilecek iş birliklerinin, uyum politikalarının uygulanmasında destekleyici rol oynayabileceği değerlendirilmektedir. Hem göçmen girişimcilere hem de politika uygulayıcılarına yönelik eğitim programlarında kültürlerarası yetkinlik ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı gibi boyutlara yer verilmesinin, daha kapsayıcı ve ihtiyaçlara duyarlı destek sistemlerinin oluşturulmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, Y. (2019). AB'nin normatif güç kimliği ve Suriye mülteci krizi arasındaki ilişki üzerine Ian Manners'in teorik yaklaşımı çerçevesinde politik bir analiz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(37), 545-581. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.502634>
- Bachmann, S. (2021). Mass migration as a hybrid threat? – a legal perspective. *Polish Political Science Yearbook*, 50, 1-26. <https://doi.org/10.15804/ppsy202122>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cindra, E., & Juwono, V. (2020). Politics of Syrian refugee public policy 2015-2016: A study of the influence of the French National Party on European Parliament member votes. <https://doi.org/10.4108/eai.30-10-2019.2299421>
- Cleton, L., & Chauvin, S. (2019). Performing freedom in the Dutch deportation regime: Bureaucratic persuasion and the enforcement of 'voluntary return'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(1), 297-313. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1593819>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetin, M., & Karsantık, İ. (2020). *Girişimcilikte güncel paradigmalar*. Nobel Yayıncılık.
- Çevik, E. (2006). *Girişimcilerin girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Uluslararası Kalite Yönetimi Bilim Dalı.
- Dąbrowski, M., Stead, D., & Mashhoodi, B. (2019). EU cohesion policy can't buy me love? Exploring the regional determinants of EU image. *Regional Science Policy & Practice*, 11(4), 695-712. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12237>
- Demirhan, Y., & Aslan, S. (2016). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 14.
- Ebell, M., Hurst, I., & Warren, J. (2016). Modelling the long-run economic impact of leaving the European Union. *Economic Modelling*, 59, 196-209. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2016.06.020>
- Ekmen, E., Koçak, O., Solmaz, U., Kopuz, K., Younis, M. Z., & Orman, D. (2021). How does the social support affect refugees' life satisfaction in Turkey? Stress as a mediator, social aids and coronavirus anxiety as moderators. *Sustainability*, 13(22), 12727. <https://doi.org/10.3390/SU132212727>
- Erdal, M., & Oeppen, C. (2017). Forced to leave? The discursive and analytical significance of describing migration as forced and voluntary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 981-998. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2017.1384149>
- Fernández-Niño, J., Ramírez-Valdés, C., Cerecero-García, D., & Bojórquez, I. (2014). Deported Mexican migrants: Health status and access to care. *Revista De Saúde Pública*, 48(3), 478-485. <https://doi.org/10.1590/s0034-8910.2014048005150>
- Ghouse, S. M., McElwee, G., Meaton, J., & Durrah, O. (2017). Barriers to rural women entrepreneurs in Oman. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(6), 998-1016. <https://doi.org/10.1108/ijebr-02-2017-0070>
- Gottvall, M., Vaez, M., & Saboonchi, F. (2019). Social support attenuates the link between torture exposure and post-traumatic stress disorder among male and female Syrian refugees in Sweden. *BMC International Health and Human Rights*, 19(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s12914-019-0214-6>
- Gryshova, I., Kofman, B., & Petrenko, O. (2019). Migration cultures and their outcomes for national security. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 8(3), 521-530. [https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3\(18](https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3(18)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Habip, E., & Kandemir, N. (2024). Küresel ekonomide göçmen olmak: Göçmen girişimciliği. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 80-98. <https://doi.org/10.56400/tarsusiibfdergisi.1489162>
- Habip, E., & Kandemir, N. K. (2024). Küresel ekonomide göçmen olmak: Göçmen girişimciliği. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 80-98.
- Horgan, D., & Dimitrijević, B. (2021). Social innovation in the built environment: The challenges presented by the politics of space. *Urban Science*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.3390/urbansci5010001>
- Igonin, D. I., & Гарипов, Р. Ф. (2022). Theoretical aspects of migration and its impact on political processes. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2058-2063. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.242>
- Inimiesi, O. P., & Court, T. O. (2023). Indigenous entrepreneurship behaviour and local economic development of Otuoke community. *IJEBD (International Journal of Entrepreneurship and Business Development)*, 6(1), 15-24. <https://doi.org/10.29138/ijebd.v6i1.2104>
- İşçi, A. (2023). Avrupa Birliği'nin güvenlikçi göç politikaları: Sosyal politika açısından bir değerlendirme. *Tam Akademi Dergisi*. <https://doi.org/10.58239/tamde.2023.03.005.x>

- Jamaludin, S., Nurumal, M. S., Kyu, K. W., & Noviani, W. (2024). Sustainable education for refugees children: A literature review. **International Journal of Care Scholars*,
- Jaskulowski, K. (2019). The everyday politics of migration crises: The case of Poland. *Migration Studies*, 8(3), 328-344. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz012>
- Joubert, L., & Masango, S. (2020). Social capital and economic integration of refugees: A case study of Somali refugees in South Africa. *African Human Mobility Review*, 6(3), 25-50. <https://doi.org/10.14426/ahmr.v6i3.635>
- Kaşlı, Z. (2020). Governing irregular migration at the margins of Europe: Entanglements between EU accession and the readmission regime of Türkiye. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(6), 1086-1103. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1620413>
- Kautto, D. (2019). Social influences in cross-border entrepreneurial migration policy. *Journal of International Business Policy*, 2(4), 397-412. <https://doi.org/10.1057/s42214-019-00040-x>
- Kaymaz, T., & Kadioğlu, A. (2021). Suriyeli mülteciler ve Türkiye’de sosyal uyum politikaları: Yerel yönetimlerin rolü. *Göç Dergisi*, 8(1), 25-47. <https://doi.org/10.33182/goc.v8i1.765>
- Kleist, N. (2017). Disrupted migration projects: The moral economy of involuntary return to Ghana from Libya. *Africa*, 87(2), 322-341. <https://doi.org/10.1017/s0001972016000910>
- Koca, B. T. (2019). Syrian refugees in Türkiye: From “guests” to “enemies”? *New Perspectives on Türkiye*, 60, 55-75. <https://doi.org/10.1017/npt.2019.4>
- Koyuncu-Lorasdağı, B. (2022). Gendered experiences of forced migration: A feminist analysis of the Syrian refugee crisis in Türkiye. *Women’s Studies International Forum*, 88, 102523. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102523>
- Lavenex, S., & Schimmelfennig, F. (2011). EU democracy promotion in the neighbourhood: From leverage to governance? *Democratization*, 18(4), 885-909. <https://doi.org/10.1080/13510347.2011.584730>
- Lindley, A. (2010). The early-morning phonecall: Remittances from a refugee diaspora perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(7), 1135-1153. <https://doi.org/10.1080/13691831003643323>
- Lulle, A., & King, R. (2021). Older migrants: The forgotten demographic? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2020.1724411>
- McGhee, D., Heath, S., & Trevena, P. (2012). Dignity, happiness and being able to live a ‘normal life’ in the UK—An examination of post-accession Polish migrants’ transnational autobiographical fields. *Social Identities*, 18(6), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13504630.2012.692900>
- McLaren, L. M. (2016). Immigration, national identity and political trust in European democracies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 379-399. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2016.1197772>
- Merriam, S. B., & Yin, R. K. (2019). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mohammad, K., Abu Awad, D., Creedy, D., & Gamble, J. (2018). Postpartum depression symptoms among Syrian refugee women living in Jordan. *Research in Nursing & Health*, 41(6), 519-524. <https://doi.org/10.1002/nur.21919>
- Morrice, L., Collyer, M., Tip, L., & Brown, R. (2019). ‘You can’t have integration if you don’t have a good communication: English language learning among resettled refugees in England’. *Journal of Refugee Studies*. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez023>
- Müftüoğlu, T., Ürper, Y., Başar, Y., & Tosunoğlu, M. (2005). *Girişimcilik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Müller, P., & Slominski, P. (2017). Theorizing resilience in European Union external governance: The EU's migration cooperation with Türkiye, Morocco and Ukraine. *Journal of European Public Policy*, 24(9), 1299-1317. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1307225>
- Okenwa-Emegwa, L., Saboonchi, F., Mittendorfer-Rutz, E., Helgesson, M., & Tinghög, P. (2019). Prevalence and predictors of low future expectations among Syrian refugees resettled in Sweden. *Heliyon*, 5(10), e02554–e02556. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02554>
- Örselli, E. (2016). *Türkiye'de yargıya güven*. Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, M. (2023). Göçmen işçilerin emeği ve ayrımcılık: Türkiye'de Suriyeli işçilerin çalışma koşulları. *Çalışma ve Toplum*, 78(2), 47-72. <https://doi.org/10.21560/calismatoplum.2023.78.2.002>
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 127–145.
- Pace, M. (2014). The EU's interpretation of the “Arab Uprisings”: Understanding the different visions about democratic change in EU-MENA relations. *Mediterranean Politics*, 19(1), 161-164. <https://doi.org/10.1080/13629395.2014.884134>
- Papademetriou, D. G. (2014). Managing migration: The promise of cooperation. *Journal of International Migration and Integration*, 15(4), 635-648. <https://doi.org/10.1007/s12134-013-0297-1>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Polat, S. (2022). Türkiye'de göç ve eğitim politikaları: Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi ve entegrasyonu. *Eğitim ve Bilim*, 47(213), 1-23. <https://doi.org/10.15390/eb.2022.10325>
- Schoonhoven, B. C., & Romanelli, E. (2001). *The entrepreneurship dynamic*. Stanford University Press.
- Sigona, N., & Hughes, V. (2012). No way out, no way in: Irregular migrant children and families in the UK. *Migration Studies*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.1093/migration/mns004>
- Soykan, C. (2017). The new draft law on foreigners and international protection in Türkiye. *International Migration*, 51(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00760.x>
- Tosun, S., & Yıldız, U. (2023). Türkiye'de Suriyeli mültecilerin iş gücü piyasasına entegrasyonu ve sosyal politikalar. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 73(2), 225-250. <https://doi.org/10.26650/mecmua.2023.73.2.0003>
- UNHCR. (2021). *Global trends: Forced displacement in 2020*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/globaltrends2020>
- Urbanavičė, R., El Arab, R. A., Hendrixson, V., Austys, D., Jakavonytė-Akstinienė, A., Skvarčevskaja, M., & Istomina, N. (2024). Experiences and challenges of refugees from Ukraine in accessing healthcare and social services during their integration in Lithuania. *Frontiers in Public Health*, 12, 1411738. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1411738>
- Vinogradova, M. V., Kulyamina, O. S., Koroleva, V. A., & Larionova, A. A. (2015). The impact of migration processes on the national security system of Russia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p161>
- Williams, N. (2018). Mobilising diaspora to promote homeland investment: The progress of policy in post-conflict economies. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(7), 1256-1279. <https://doi.org/10.1177/2399654417752684>
- Yıldız, A. G., & Üstübcı, A. (2019). Bordering through mobility: The impact of visa policies on Turkish nationals' migration experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(6), 1080-1098. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1610347>
- Zetter, R. (2012). Refugees and forced migrants as development resources: The political economy of displacement in the global south. *Journal of Refugee Studies*, 25(4), 405-421. <https://doi.org/10.1093/jrs/fer031>



ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR OF FEMALE ADMINISTRATORS IN MIGRATION POLICY

GÖÇ POLİTİKALARINDA KADIN YÖNETİCİLERİN GİRİŞİMCİ DAVRANIŞLARI

Emine Yılmaz¹, Doç. Dr. İsmail Karsantık²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; emine-abesi@hotmail.com;
<https://orcid.org/0009-0006-6413-5627>

²Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye; ismail.karsantik@erdogan.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0002-0279-7397>

Kaynak göstermek için: Yılmaz, E., & Karsantık, İ. (2025). Göç politikalarında kadın yöneticilerin girişimci davranışları. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 94-XX.

For citation: Yılmaz, E., & Karsantık, İ. (2025). Entrepreneurial behaviour of female administrators in migration policy. *International Innovative Education Researcher*, 5(2), 94-XX.

Abstract

Migration constitutes a worldwide occurrence, influenced by a combination of social, economic, and political factors (UN Migration Data). The challenges posed to integration by this phenomenon are particularly pertinent for women assuming managerial roles in the domain of migration policy. The objective of the present study is to analyse the manner in which female managers contribute to the formulation of migration policies through the prism of entrepreneurship. The study employed a qualitative methodology, underpinned by a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with 39 female administrators in Rize, Türkiye. A systematic analysis of the participants' views was conducted through the application of a thematic coding framework. The study addressed key themes related to the management of migration, the effectiveness of related policies, and the role of entrepreneurship in this context. The study's findings indicate that migration to Türkiye is primarily driven by socio-economic and security concerns. The study further illuminates the fact that the European Union's capacity to support the management of migration is, at present, limited. Additionally, the study identifies key areas that require policy enhancement, including multicultural education, economic integration, and social support. In conclusion, the enhancement of entrepreneurship among migrant communities has the potential to facilitate integration, improve economic conditions, and strengthen social cohesion.

Keywords: entrepreneurial behaviour; education; female administrators; migration

Özet

Göç, sosyal, ekonomik ve politik faktörlerin bir kombinasyonu tarafından etkilenecek dünya çapında bir olgu olarak şekillenmektedir (Birleşmiş Milletler Göç Verisi). Bu olgunun entegrasyonu önündeki zorluklar, özellikle göç politikaları alanında yönetici rollerini üstlenen kadınlar için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, kadın yöneticilerin, girişimcilik perspektifinden göç politikalarının oluşturulmasına nasıl katkı sağladığını analiz etmektir. Çalışma, nitel bir yöntem kullanarak fenomenolojik bir yaklaşım benimsemiştir. Veriler, Türkiye'nin Rize ilinde 39 kadın yöneticiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri, tematik kodlama çerçevesi kullanılarak sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma, göç yönetimi, ilgili politikaların etkinliği ve bu bağlamdaki girişimciliğin rolüyle ilgili temel temaları ele almıştır. Çalışmanın bulguları, Türkiye'ye göçün öncelikle sosyo-ekonomik ve güvenlik endişeleri tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Çalışma ayrıca, Avrupa Birliği'nin göç yönetimini destekleme kapasitesinin şu anda sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışmada, çok kültürlü eğitim, ekonomik entegrasyon ve sosyal destek gibi politika geliştirilmesi gereken temel alanlar belirlenmiştir. Sonuç olarak, göçmen topluluklar arasında girişimcilik kapasitesinin artırılması, entegrasyonu kolaylaştırma, ekonomik koşulları iyileştirme ve sosyal uyumu güçlendirme potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: girişimcilik davranışı; eğitim; kadın yöneticiler; göç

INTRODUCTION

Migration is defined as the process by which individuals move from one geographical location to another, typically driven by social, economic, cultural, and political factors (Özkan, 2019). It is a universal phenomenon that has been observed across different historical periods and geographical regions. Contemporary migration represents a significant challenge for global governance, as it is characterised by the heterogeneity of populations, with individuals experiencing varying levels of socioeconomic disadvantage, conflict, and prosperity. Faced with challenges such as poverty, conflict, and war, individuals often choose to migrate in pursuit of a better quality of life when these challenges become intractable. This process of migration invariably entails a departure from one's place of origin, leading to a new environment. However, this transition is accompanied by numerous challenges, both during and after the migration process. The phenomenon of migration is associated with a multitude of political, social, cultural, ethnic, religious, and other ramifications (Demirhan & Aslan, 2016). Migration often results in individuals from diverse backgrounds, encompassing various aspects such as religion, tradition, language and culture, coming into contact with circumstances in which they are compelled to reside in a shared space. The pursuit by migrants to preserve their cultural identities within the context of their new environment often gives rise to challenges in the process of harmonisation with the prevailing societal norms.

Migration is a multifaceted process in which individuals seek to attain more favourable living conditions. Concurrent with the endeavours of migrants to assimilate into new communities is the generation of entrepreneurial prospects. While migrants aspire to uphold their cultural values in a novel environment, they also demonstrate entrepreneurial behaviours to ensure their economic autonomy. This phenomenon is characterised by an increased propensity among migrants to establish their own businesses or to participate in the existing labour market, thereby enhancing their living standards and contributing to the economic dynamism of their host societies. Entrepreneurship is a tool that can assist migrants in overcoming the integration challenges they encounter. The initiation of a business or the engagement in entrepreneurial activities in a new country enables migrants to expand their social networks, interact with local communities, and expedite their cultural integration process. In this context, the promotion of the entrepreneurial potential of migrants emerges as a strategy that will benefit both the individual and the societal level. The provision of training programmes, financial support and incentives by local governments is likely to increase the chances of migrant entrepreneurs succeeding in their endeavours. The entrepreneurial activities of migrants not only generate economic gains, but also play a significant role in promoting social cohesion and cultural diversity. Consequently, the integration of entrepreneurship into migration policy management will enhance the integration processes of migrants and strengthen social solidarity.

In consideration of the aforementioned dynamics, the objective of this study is to examine the manner in which migrant entrepreneurship functions as a mechanism of social integration and to determine how public policies and local support structures contribute to the empowerment of migrant entrepreneurs. This study explores the experiences of immigrant individuals who are engaged in entrepreneurial activity with the objective of identifying the social, cultural, and institutional factors that either facilitate or hinder their integration into the host society. In this sense, the study contributes to the growing body of literature on the subject of migration and entrepreneurship in an empirical way, while offering policy-relevant insights for the development of more inclusive and sustainable integration strategies.

Conceptualization of Entrepreneurship

The concept of entrepreneurship exerts a profound influence on the changes, innovations and developments that are essential for all fields, particularly those pertaining to social, cultural, technological and pedagogical domains (Çetin & Karsantik, 2020). Entrepreneurship signifies the integration of the elements indispensable for production, planning, organisation and transformation into production. Entrepreneurial behaviours manifest as the direction of available opportunities towards change, development and innovation. The application of entrepreneurship is ubiquitous. The manifestation of entrepreneurial behaviours has been instrumental in the realisation of contemporary opportunities. The continuity of human life in this universe is predicated on the persistence of these behaviours.

In the field of entrepreneurship, innovation and process have been identified as pivotal elements in various definitions. Entrepreneurship can be conceptualised as a dynamic process that addresses the needs of both individuals and society, generating value, responding to opportunities, and engendering systemic change through the services and products it produces (Çevik, 2006). The support of entrepreneurship through incentive projects has been demonstrated to result in significant increases in investment and a notable decrease in unemployment. The positive outcomes resulting from the encouragement of entrepreneurship in social and economic terms are well-documented. In terms of economic welfare levels, individuals are presented with significant opportunities to realise their expectations. Countries that demonstrate support for entrepreneurship are those that exert influence on the global economy and politics. Entrepreneurship can be defined as the dynamic of economic and social change that creates new opportunities in society and responds to societal needs (Schoonhoven & Romanelli, 2001). The concept of entrepreneurship is inherently human, serving as a nexus for the integration of production factors, the generation of economic goods and services, and the subsequent marketing of these products and services (Müftüoğlu, Ürper, Başar, & Tosunoğlu, 2005).

Entrepreneurship is widely acknowledged as a dynamic and transformative force that propels innovation, economic growth, and social change across a diverse spectrum of sectors, including technology, education, and social development (Audretsch & Thurik, 2004; Shane & Venkataraman, 2000). The field of entrepreneurship is predicated on the identification and exploitation of opportunities through the mobilization of resources, the organization of production factors, and the creation of value-added outputs (Gartner, 1988). The aforementioned dynamic process has two fundamental effects. Firstly, it stimulates economic activity. Secondly, it plays a central role in addressing social challenges, fostering resilience, and enabling inclusion. The latter effect is particularly pronounced in the context of vulnerable populations such as migrants.

Entrepreneurship is inherently future-oriented, integrating innovation, adaptability, and strategic risk-taking. The concept extends beyond the mere initiation of a business venture; rather, it encompasses a mindset and behavioral orientation that aims to catalyze societal transformation and address unmet needs within a given context (Schumpeter, 2008; Lumpkin & Dess, 1996). In this regard, entrepreneurship functions as a pivotal conduit through which individuals—particularly those confronted with systemic disadvantages—can attain autonomy, establish livelihoods, and meaningfully engage in host economies (Kloosterman & Rath, 2001).

In the context of migration, entrepreneurship has been conceptualized as a multifaceted phenomenon, serving both as an adaptive strategy and a conduit for achieving socio-economic integration (Baycan-Levent & Nijkamp, 2009). The phenomenon of migrant entrepreneurship has been demonstrated to facilitate the navigation of labor market barriers, the establishment of identity and agency, and the

cultivation of interactions with broader host communities. According to Rath (2002), migrants frequently employ transnational networks, intercultural knowledge, and flexible labor to create hybrid business models that enrich the economic and cultural fabric of the societies in which they become established.

Migration and Entrepreneurship

The phenomenon of human migration is driven by a multitude of factors, including socio-economic, cultural, security, and natural disasters. Individuals, often compelled by circumstances beyond their control, are compelled to leave their places of origin, marking a profound departure from their established lives. These migrants often embark on journeys towards unknown territories, driven by the hope of finding safety and opportunities that may elude them in their former homes. The primary motivations for this mass movement are typically economic and security-related. Individuals engage in migratory activities to seek out areas where they can secure livelihoods and feel secure for themselves and their families. However, very few people have the opportunity to establish businesses and secure better employment opportunities in the areas where they migrate, a phenomenon referred to as "brain drain". The majority of those who migrate subsist on low incomes and face significant challenges in doing so. This situation can also be advantageous to existing employers who are concerned about reducing their costs. However, it is also important to acknowledge that some employers resort to hiring migrant workers who are willing to accept low wages and lack insurance coverage.

A salient perspective that this study offers is the comprehension of the function of women managers in the execution of migration policies. In order to facilitate the effective contribution of migrant women to their social and economic lives, it is imperative to cultivate a robust female entrepreneurial and leadership profile. Specifically, the promotion of women in entrepreneurship has a favourable impact on the development of local economies. As Ghouse et al. (2017) observe, the implementation of entrepreneurship programs designed specifically for women has the potential to generate sustainable employment opportunities and exert a favorable influence on local development.

A particularly understudied area pertains to the role of women administrators in formulating and implementing migration policies that enable or constrain entrepreneurial activity, particularly among migrant women. There is an expanding awareness of the significance of gender-sensitive methodologies in the realm of migration governance. However, empirical knowledge concerning the behaviors, perceptions, and decision-making processes of female administrators remains scarce.

The present study addresses that gap by analyzing the phenomenon of "Entrepreneurial Behaviors of Women Administrators in Migration Policies." The study utilizes the thematic coding method to explore the phenomenon through the experiences and perspectives of women administrators. The research contributes a unique perspective to the intersection of migration, gender, and entrepreneurship by centering the voices of female policymakers and institutional actors. By doing so, it underscores the strategic role of women in fostering inclusive policy frameworks and offers novel insights into how institutional leadership shapes the entrepreneurial opportunities of migrant populations, particularly women.

METHOD

Research Design

The present study analysed the phenomenon of 'Entrepreneurial Behaviour of Women Administrators in Migration Policies' through the experiences and perspectives of women administrators, employing the thematic coding method. The study was conducted using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The phenomenological design is an approach that aims to examine individuals' experiences and perceptions of a particular phenomenon in depth (Creswell & Poth, 2018).

Study Group

The research study's participants comprise a group of 39 female administrators employed in Rize province during the 2022–2023 academic period. Participants were selected through the purposive

sampling method. Purposive sampling is a method in which participants are selected on the basis of their ability to provide relevant information for the research objectives (Patton, 2014). In line with this approach, the sample included women who possess knowledge about migration policies and have managerial experience.

Data Collection Tools

In the present study, semi-structured interviews constituted the data collection instrument. These are characterised by the facilitation of unrestricted expression by participants, within the context of a predetermined structure (Merriam & Yin, 2019). Interview questions were developed through consultation with field experts and underwent a finalisation stage following the pilot phase.

The data collection process was carried out as follows:

1. Face-to-face interviews were conducted with the participants and each interview lasted approximately 30 minutes.
2. Interviews were recorded by audio recording and written notes.
3. Participant views were analysed by thematic analysis method.

Data Analysis

The data obtained from the interviews was analysed using MAXQDA, a qualitative data analysis software, with the thematic coding method being applied in the data analysis process. This method involves the initial division of the data into meaningful units (codes), followed by the formation of themes through the aggregation of similar codes (Braun & Clarke, 2006). The data analysis process encompasses the following stages:

1. Data: The voice recordings were transcribed, resulting in the creation of transcripts.
2. Coding: By reading the transcripts, meaningful units were identified and coded.
3. Theme Generation: Similar codes were brought together and themes were created.
4. Analysing and Interpreting Themes: The themes were analysed and interpreted in detail and associated with the research questions.

Validity and Reliability

In accordance with the four fundamental criteria delineated by Guba and Lincoln (1989), the study's validity and reliability were established. These criteria encompass credibility, transferability, dependability, consistency and confirmability. To ensure credibility, various member-checking procedures were incorporated during both the data collection and analysis phases. Additionally, the research process was meticulously delineated, and the findings were bolstered by direct participant accounts. Furthermore, the data were meticulously reviewed by multiple researchers during the coding and thematic analysis process, ensuring that no contradictions were included. To enhance verifiability, the data were presented alongside the participant views, and objectivity was maintained throughout the analysis process.

FINDINGS

This section presents the findings obtained as a result of the research. A thorough examination of the participants' views revealed the following sub-themes: 'reasons for migration to Türkiye, cohesion policies, migration management, contributions of the European Union to migration management, effects of the implemented migration policies, solution proposals for the management of migration policies, entrepreneurial behaviours in the coordination of migration policy management'.

A comprehensive analysis of the factors motivating migration to Türkiye reveals a multifaceted array of reasons, categorised as social, economic, political, cultural, security, natural disasters, and miscellaneous. This classification system is derived from the responses of 39 female administrators who participated in in-depth interviews.

Table 1. Codes related to the sub-theme of reasons for migration to Türkiye

Sub-theme	Codes
Reasons for migration to Türkiye	Socio-economic Political Cultural Security Natural disasters Other potential causes

A comprehensive examination of the participants' views revealed a multitude of factors contributing to their decision to migrate to Türkiye. These factors encompassed reasons for migration, cohesion policies, management of migration, the contributions of the European Union to this management, the effects of implemented migration policies, proposed solutions for the management of migration policies, and entrepreneurial behaviours in the coordination of migration policy management. The analysis of the main theme of reasons for migration to Türkiye revealed that the participants were grouped into the following categories: social economic, political, cultural, security, natural disasters and other reasons. This categorisation was based on the results obtained from 39 female administrators who participated in the interview.

Analysis of Factors Motivating the Migration of Individuals to Türkiye

The analysis of reasons for migration indicated that the most common reasons were socio-economic and security reasons. Participant P8 stated: "In my experience, the predominant motivations for migration are socio-economic and security concerns. Individuals migrate in pursuit of better livelihood opportunities, to ensure the safety of their families, and to live in a more secure environment. While inter-country policies, armed conflict, and natural disasters have historically been significant factors in the migration process, recent observations indicate a notable increase in mobility towards developed countries, countries with employment opportunities, and countries with more effective policies towards immigrants.

Participant P16, who ranked economic challenges as the primary motivation for migration, stated the following: "I believe that individuals migrate for socioeconomic reasons, given Türkiye's favourable economic position among developing countries. It is a sector with significant job prospects, offering opportunities in various fields, including tea farming in our region, agricultural activities in other regions, and roles such as patient care and nanny services, which have gained prominence in recent years.

As the study was conducted in Rize, the reasons for Rize's migration were also mentioned. These included tea cultivation and nannying. P39 added to the economic reasons by stating that a major problem encountered by immigrants is migration for security reasons. They also mentioned that there are immigrants who come to their country for socioeconomic, business, tourist, family (marriage with a Turkish citizen) and educational purposes.

The Role of Cultural Factors

In considering the role of cultural factors, P30 highlighted a salient issue, stating, "I have encountered families compelled to migrate due to their inability to enroll their daughters in school, a decision influenced by cultural norms in their country of residence." This scenario underscores the persistent challenges faced by girls in accessing education, even in the contemporary era. By incorporating the right to education into the constitutional framework, our nation underscores its commitment to ensuring the education of all citizens and safeguarding their right to education.

Table 2. Codes related to the sub-theme of contributions of the European union to migration management

Sub-theme	Codes
Contributions of the European union to migration management	Encompassing political support Economic interests Contributions from public entities Non-governmental organisations

Assessment of the European Union's Contributions to Migration Management

Evaluating the European Union's contribution to migration management from a political point of view, P28 stated that “I think that Europe has not put its hand under the stone, so to speak. In the European Union, where refugees are treated as second class or even third class, it is seen that they are not supported economically, and even it is easily expressed by politicians that refugees are not wanted in their countries.” and stated that the European Union has not fully fulfilled its responsibilities on migration. P37, who has a similar point of view, stated that “Refugees travelling to Europe are generally qualified ones. The European Union provides the necessary support for them. They direct the unqualified ones to countries like us.” He expressed that while Europe provides support to qualified migrants, it sends back unqualified migrants. P16 also drew attention to this situation and stated that the European Union supports qualified migrants (brain drain) but implements policies of sending back unqualified migrants.

On the other hand, it is among the information obtained from the interviews that the European Union carries out studies on supporting the public and NGOs in migration management. Expressing his criticism on this issue, P15 noted that “This policy of the European Union seems to be a strategy aimed only at stopping migration to European countries. Maybe they provide monetary support, but this is not enough. I think that our country has been completely left alone in terms of migrants coming from Syria. They act with the understanding that “as long as they do not cross to European countries, we will provide some money, but you deal with the rest. I think that separate classes should be created for immigrant children and they should receive their education here at least until secondary school. Afterwards, if they can adapt, they should be integrated into normal classes.”

Table 3. Codes related to the sub-theme of solution suggestions for the management of migration policies

Sub-theme	Codes
Solution suggestions for the management of migration policies	Multiculturalism in education programmes Developing adaptation policies through education Supporting and strengthening families Providing employment opportunities, Cooperation with non-governmental organisations Voluntary return studies.

In this context, comprehensive, sustainable and effective suggestions were obtained from the interviewees in the field of education in the management of migration policies. Studies can be carried out in terms of cultural values, social norms and rights, ethical values. P8 suggested, “It is important to identify the situations that may pose a risk in this regard and to carry out studies in this regard in order not to adversely affect the living spaces and living habits of the individuals in the receiving country and not to disturb social peace. Attention should be paid to prejudices, misinformation and provocations.” while P39 argued, “Measures can be developed in order to ensure the continuation of the applied mixed education policy and to ensure that they are not separated from their mother tongue and the culture of the country. In addition, in order to prevent migrant children from being exposed to racist discourses and peer bullying, they can be provided with education in integration classes for one hour every week. Children who are included in the education system in Türkiye can be included in the curriculum under the title of Migration and Values.” P36 stated, “Migrants should receive education without being completely isolated from their own cultural and linguistic values, while preserving their essence.

National Education can only provide part of this. For example, Syrian citizens are taught Turkish, because it is necessary for them to continue living in the country they are in, but at the same time, they should be given the opportunity to preserve their own language.”, while P26 stated that “All Turkish and Arabic teachers in schools with immigrants (Syrian nationals) should be obliged to receive in-service training. Courses that will enable the families of these students to become literate should be compulsory.”

P13 expressed his opinion in the field of Supporting and Empowering Families, “Projects that include parenting trainings for the families of migrant students should be emphasised. Such projects will also increase the efficiency of existing projects. P15 stated in the field of providing employment opportunities, “I think that there is no new generation of craftsmen in our country to replace our craftsmen (due to the technical automation of production, mass production being more easily obtainable, etc.) The fact that our craftsmen, which our country is proud of, are running out; although there is a problem that our own citizens are not trained in their place; Craftsman etc. trainings can be increased in order to bring immigrants into society and to sustain their lives.”

According to the views of the participants, entrepreneurial behaviours in the coordination of migration policy management are coded as socio-economic, political, cultural, security and other.

Table 4. Codes related to the sub-theme of entrepreneurial behaviours in coordination of migration policy management

Sub-theme	Codes
Entrepreneurial behaviours in coordination of migration policy management	Socio-economic Political Cultural Security Other

When entrepreneurial behaviours in the coordination of migration policy management are coded according to the views of the participants, sub-themes in the social economic political cultural security and other areas were reached. P27 expressed that “In developed countries, NGOs established for aid purposes are financed by the state and their work and transactions are audited. Thus, the gaps in the state's social assistance field are filled by NGOs. I think that such a model can be adopted for our country on the condition that the supervision mechanism is kept strong and positive results can be obtained.” and made initiatives for the coordination of migration policies in the socio-economic field. P4 made suggestions for the coordination of migration policies in the political field and said, “A sustainable path should be followed in co-operation. Comprehensive laws on migration should be enacted and a Ministry of Migration can be established. A sustainable migration policy should be determined and implemented effectively. Migrants should be followed up and diplomatic negotiations should be increased for their return to their countries. Economic support and accommodation opportunities should be provided during the return process.” and emphasised that migration management should be more systematised.

These views reveal that migration policies require more systematic, coordinated and sustainable solutions in political, cultural and security dimensions. In this context, when the views of the participants on entrepreneurial behaviours in the coordination of migration policy management are examined, P28 stated that “In order to use a common data bank, a unit where this data is recorded and controlled should actively work. While registering the migrants, it is necessary to create not only a domestic but also an international data system in which criminal record documents, health scans will be fully identified.”

DISCUSSION

The integration of refugees in Türkiye is governed by integration policies encompassing diverse domains, including language, education, social cohesion, social support, and assistance. Of these, language emerges as a pivotal element. Refugees require enhancement of their linguistic proficiency to achieve effective integration within the host society. Research findings underscore the challenges posed by linguistic barriers to the educational advancement of refugee women, as articulated by Morrice et al. (2019). It is acknowledged that language education programmes in Türkiye enhance refugee integration

into social life and improve their communication skills, as asserted by Jamaludin et al. (2024). Furthermore, language learning facilitates social integration by reinforcing interactions with local communities (Ekmen et al., 2021). Education is a pivotal factor in facilitating the integration of refugees. Education policies are developed to create inclusive projects to integrate refugee children into the school system. Such projects are designed to ensure equal opportunities for refugee children in education, thus fostering social cohesion and promoting the cultivation of social relationships with children from the host community (see Ekmen et al., 2021). This inclusive approach to education, therefore, appears to be a critical factor in facilitating the integration of refugee children into their new school environment. Furthermore, educational institutions have been shown to facilitate comprehension among refugee children of their cultural differences, thereby helping them to perceive these differences as sources of enrichment (Jamaludin et al., 2024). Social support and assistance have been demonstrated to play a significant role in the integration of refugees. Research has indicated that social support networks can exert a positive influence on the psychological well-being of refugees (Ekmen et al., 2021; Gottvall et al., 2019). The social support networks of refugees are strengthened by their ties with their families and communities, which facilitates adaptation to their new lives (Okenwa-Emegwa et al., 2019). Social support programmes have been shown to improve the quality of life of refugees by providing psychological, material and emotional support (Mohammad et al., 2018). The provision of such support has been shown to reduce the social isolation of refugees and facilitate their social integration (Ekmen et al., 2021). Inclusive education projects have been identified as a significant tool in ensuring the integration of refugee children into the education system. These projects have been found to assist refugee children in improving their language skills and acquiring social skills (Jamaludin et al., 2024; Horgan & Dimitrijević, 2021).

Furthermore, civil society organisations develop various programmes and projects to support refugee incorporation and guide refugees in this process. As such, the function of said organisations is pivotal in comprehending the necessities of refugee communities and formulating resolutions to these necessities (Urbanavičė et al., 2024). Refugee integration policies in Türkiye adopt a comprehensive approach in various domains such as language, education, social cohesion, social support and inclusive initiatives. These policies are designed to facilitate the adaptation of refugees to their new societies and to strengthen their social ties.

The role of entrepreneurial behaviour in the management of migration policies is of significant importance in socio-economic, political, cultural and security contexts. From a socio-economic perspective, the participation of migrants in the economic sector has been demonstrated to enhance both individual living standards and the economic development of host societies (Örselli, 2016). The concept of migrant entrepreneurship encompasses the endeavours of migrants in establishing their own businesses to ensure economic independence (Habip & Kandemir, 2024). In this context, the challenges encountered by migrants in the process of establishing their own businesses can be surmounted with the assistance provided by local governments and the state. For instance, entrepreneurship training programmes and financial support can facilitate the economic integration of migrants and contribute to the development of local economies (Örselli, 2016). From a political standpoint, the management of migration policies is inextricably linked to the national security strategies of states. The European Union's security-oriented migration policies are a salient example of this, as they impede migrants' integration into social and economic life, further marginalising them (Örselli, 2016). Conversely, policies that foster political participation and representation of migrants have been shown to facilitate their integration processes (Alkan, 2019).

A thorough examination of the intricacies and interdependencies that characterise the socio-economic, political, cultural, and security dimensions of 'entrepreneurial behaviours in coordination of migration policy management' is revealed through this study; it is evident that these intricacies significantly affect the effectiveness of migration policies and the entrepreneurial behaviours of migrants. From a socio-economic perspective, migration can stimulate economic growth through entrepreneurship, particularly in post-conflict or developing regions, as demonstrated by Williams, who discusses how mobilising diaspora communities can positively contribute to the economies of origin countries and promote market growth (Williams, 2018). Furthermore, the role of local entrepreneurial behaviours in community development and socio-economic stability is underscored by the findings of

Inimiesi and Court (2023), which advocate for the implementation of community-based entrepreneurial policy regimes to bolster local communities. From a political standpoint, the prevailing landscape exerts a substantial influence on the coordination of migration policy management, wherein the political will and governance of the relevant authorities determine the design and implementation of migration policies. The ongoing discourse around the relationship between migration and national security necessitates treating migration as an essential component of comprehensive national security policy, especially in the context of globalization (Igonin & рарипов, 2022; Gryshova et al., 2019). The public's diverse perceptions of migration have been shown to influence levels of trust in political institutions, thereby highlighting the necessity for effective policy frameworks that promote inclusion and mitigate security concerns (McLaren, 2016; Vinogradova et al., 2015). Culturally, the integration of diverse backgrounds and entrepreneurial skills has been demonstrated to enrich local business landscapes (Kautto, 2019). This is evidenced by Kautto's emphasis on the role of cultural adaptability in cross-border entrepreneurial migration. Furthermore, the promotion of multicultural policy approaches has the potential to engender enhanced comprehension and collaboration between migrants and local populations, thus cultivating an entrepreneurial environment. In addition, as discussed by Gryshova et al. (Gryshova et al., 2019; , Bachmann, 2021), security considerations present a dual challenge: migration policies must balance the economic benefits of welcoming entrepreneurial migrants with the need to address potential national security risks. In conclusion, it may be asserted that a multifaceted, holistic approach that acknowledges the interconnectedness of these various factors can optimise the benefits engendered by migration, while concomitantly addressing the challenges it presents, thereby facilitating the development of more productive, harmonious communities.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In conclusion, it is evident that the integration of refugees and migrants into society can be enhanced by the positive influence of entrepreneurial behaviours in the management of migration policies. This is particularly evident in the context of socio-economic, political, cultural and security factors. In terms of socio-economic integration, the provision of entrepreneurship support programmes and training opportunities is recommended to enhance the participation of migrants in economic life. This will have a dual impact, both raising the living standards of individuals and contributing to the development of local economies. In the political sphere, the enhancement of representation by migrants, alongside the development of participatory policies, is identified as a means of strengthening social cohesion. Culturally, the provision of multicultural education programmes and cultural events has the potential to foster social cohesion by increasing migrants' interaction with local communities. Finally, from a security perspective, the adoption of a human rights-based approach to migration policies can support the protection and integration of migrants. It is recommended that comprehensive integration strategies be developed in cooperation with local authorities and civil society organisations. In addition, supporting and strengthening migrant families is considered to play a critical role in ensuring social cohesion. It is also important to increase employment opportunities and implement programmes to facilitate the integration of migrants into the labour market. Finally, ensuring safe and dignified voluntary repatriation is considered to support migrants' return to their home countries and encourage international responsibility-sharing. This multidimensional approach will enhance the effectiveness of migration policies and strengthen social cohesion.

In light of the conclusions drawn from this study, it is advised that entrepreneurship support programs aimed at assisting migrants be developed through consultation with female administrators, whose leadership approaches, marked by participation and empathy, were found to enhance the inclusiveness of policies related to migration. The participants placed significant emphasis on the role of peer support and mentorship in entrepreneurial development, proposing that these components be incorporated into training programs specifically designed for migrant entrepreneurs, with a particular focus on women. The results of the analysis also highlight the need to strengthen the institutional visibility and influence of women administrators. This is due to the fact that the perspectives of women administrators remain underrepresented in policy-making processes. To address this issue, it is imperative to develop formal mechanisms for their inclusion. Additionally, the expansion of partnerships between local authorities and civil society organizations is recommended, as collaborative governance has been demonstrated to play a pivotal role in effective integration practices. In conclusion, there is a compelling need to

incorporate intercultural competence and gender sensitivity into training modules for both migrant entrepreneurs and policy implementers. The incorporation of these elements would foster more equitable and responsive support systems.

REFERENCES

- Alkan, Y. (2019). AB'nin normatif güç kimliği ve Suriye mülteci krizi arasındaki ilişki üzerine Ian Manners'in teorik yaklaşımı çerçevesinde politik bir analiz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(37), 545-581. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.502634>
- Bachmann, S. (2021). Mass migration as a hybrid threat? – a legal perspective. *Polish Political Science Yearbook*, 50, 1-26. <https://doi.org/10.15804/ppsyp202122>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cindra, E., & Juwono, V. (2020). Politics of Syrian refugee public policy 2015-2016: A study of the influence of the French National Party on European Parliament member votes. <https://doi.org/10.4108/eai.30-10-2019.2299421>
- Cleton, L., & Chauvin, S. (2019). Performing freedom in the Dutch deportation regime: Bureaucratic persuasion and the enforcement of 'voluntary return'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(1), 297-313. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1593819>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetin, M., & Karsantık, İ. (2020). *Girişimcilikte güncel paradigmalar*. Nobel Yayıncılık.
- Çevik, E. (2006). *Girişimcilerin girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Uluslararası Kalite Yönetimi Bilim Dalı.
- Dąbrowski, M., Stead, D., & Mashhoodi, B. (2019). EU cohesion policy can't buy me love? Exploring the regional determinants of EU image. *Regional Science Policy & Practice*, 11(4), 695-712. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12237>
- Demirhan, Y., & Aslan, S. (2016). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 14.
- Ebell, M., Hurst, I., & Warren, J. (2016). Modelling the long-run economic impact of leaving the European Union. *Economic Modelling*, 59, 196-209. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2016.06.020>
- Ekmen, E., Koçak, O., Solmaz, U., Kopuz, K., Younis, M. Z., & Orman, D. (2021). How does the social support affect refugees' life satisfaction in Turkey? Stress as a mediator, social aids and coronavirus anxiety as moderators. *Sustainability*, 13(22), 12727. <https://doi.org/10.3390/SU132212727>
- Erdal, M., & Oeppen, C. (2017). Forced to leave? The discursive and analytical significance of describing migration as forced and voluntary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 981-998. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2017.1384149>
- Fernández-Niño, J., Ramírez-Valdés, C., Cerecero-García, D., & Bojórquez, I. (2014). Deported Mexican migrants: Health status and access to care. *Revista De Saúde Pública*, 48(3), 478-485. <https://doi.org/10.1590/s0034-8910.2014048005150>
- Ghouse, S. M., McElwee, G., Meaton, J., & Durrah, O. (2017). Barriers to rural women entrepreneurs in Oman. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(6), 998-1016. <https://doi.org/10.1108/ijeb-02-2017-0070>
- Gottvall, M., Vaez, M., & Saboonchi, F. (2019). Social support attenuates the link between torture exposure and post-traumatic stress disorder among male and female Syrian refugees in Sweden. *BMC International Health and Human Rights*, 19(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s12914-019-0214-6>

- Gryshova, I., Kofman, B., & Petrenko, O. (2019). Migration cultures and their outcomes for national security. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 8(3), 521-530. [https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3\(18\)](https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3(18))
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Habip, E., & Kandemir, N. (2024). Küresel ekonomide göçmen olmak: Göçmen girişimciliği. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 80-98. <https://doi.org/10.56400/tarsusiibfdergisi.1489162>
- Habip, E., & Kandemir, N. K. (2024). Küresel ekonomide göçmen olmak: Göçmen girişimciliği. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 80-98.
- Horgan, D., & Dimitrijević, B. (2021). Social innovation in the built environment: The challenges presented by the politics of space. *Urban Science*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.3390/urbansci5010001>
- Igonin, D. I., & Гарипов, Р. Ф. (2022). Theoretical aspects of migration and its impact on political processes. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2058-2063. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.242>
- Inimiesi, O. P., & Court, T. O. (2023). Indigenous entrepreneurship behaviour and local economic development of Otuoke community. *IJEED (International Journal of Entrepreneurship and Business Development)*, 6(1), 15-24. <https://doi.org/10.29138/ijeed.v6i1.2104>
- İşçi, A. (2023). Avrupa Birliği'nin güvenlikçi göç politikaları: Sosyal politika açısından bir değerlendirme. *Tam Akademi Dergisi*. <https://doi.org/10.58239/tamde.2023.03.005.x>
- Jamaludin, S., Nurumal, M. S., Kyu, K. W., & Noviani, W. (2024). Sustainable education for refugees children: A literature review. **International Journal of Care Scholars*,
- Jaskulowski, K. (2019). The everyday politics of migration crises: The case of Poland. *Migration Studies*, 8(3), 328-344. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz012>
- Joubert, L., & Masango, S. (2020). Social capital and economic integration of refugees: A case study of Somali refugees in South Africa. *African Human Mobility Review*, 6(3), 25-50. <https://doi.org/10.14426/ahmr.v6i3.635>
- Kaşlı, Z. (2020). Governing irregular migration at the margins of Europe: Entanglements between EU accession and the readmission regime of Türkiye. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(6), 1086-1103. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1620413>
- Kautto, D. (2019). Social influences in cross-border entrepreneurial migration policy. *Journal of International Business Policy*, 2(4), 397-412. <https://doi.org/10.1057/s42214-019-00040-x>
- Kaymaz, T., & Kadioğlu, A. (2021). Suriyeli mülteciler ve Türkiye’de sosyal uyum politikaları: Yerel yönetimlerin rolü. *Göç Dergisi*, 8(1), 25-47. <https://doi.org/10.33182/goc.v8i1.765>
- Kleist, N. (2017). Disrupted migration projects: The moral economy of involuntary return to Ghana from Libya. *Africa*, 87(2), 322-341. <https://doi.org/10.1017/s0001972016000910>
- Koca, B. T. (2019). Syrian refugees in Türkiye: From “guests” to “enemies”? *New Perspectives on Türkiye*, 60, 55-75. <https://doi.org/10.1017/npt.2019.4>
- Koyuncu-Lorasdağı, B. (2022). Gendered experiences of forced migration: A feminist analysis of the Syrian refugee crisis in Türkiye. *Women’s Studies International Forum*, 88, 102523. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102523>
- Lavenex, S., & Schimmelfennig, F. (2011). EU democracy promotion in the neighbourhood: From leverage to governance? *Democratization*, 18(4), 885-909. <https://doi.org/10.1080/13510347.2011.584730>
- Lindley, A. (2010). The early-morning phonecall: Remittances from a refugee diaspora perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(7), 1135-1153. <https://doi.org/10.1080/13691831003643323>

- Lulle, A., & King, R. (2021). Older migrants: The forgotten demographic? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2020.1724411>
- McGhee, D., Heath, S., & Trevena, P. (2012). Dignity, happiness and being able to live a 'normal life' in the UK—An examination of post-accession Polish migrants' transnational autobiographical fields. *Social Identities*, 18(6), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13504630.2012.692900>
- McLaren, L. M. (2016). Immigration, national identity and political trust in European democracies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 379-399. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2016.1197772>
- Merriam, S. B., & Yin, R. K. (2019). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mohammad, K., Abu Awad, D., Creedy, D., & Gamble, J. (2018). Postpartum depression symptoms among Syrian refugee women living in Jordan. *Research in Nursing & Health*, 41(6), 519-524. <https://doi.org/10.1002/nur.21919>
- Morrice, L., Collyer, M., Tip, L., & Brown, R. (2019). 'You can't have integration if you don't have a good communication: English language learning among resettled refugees in England'. *Journal of Refugee Studies*. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez023>
- Müftüoğlu, T., Ürper, Y., Başar, Y., & Tosunoğlu, M. (2005). *Girişimcilik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Müller, P., & Slominski, P. (2017). Theorizing resilience in European Union external governance: The EU's migration cooperation with Türkiye, Morocco and Ukraine. *Journal of European Public Policy*, 24(9), 1299-1317. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1307225>
- Okenwa-Emegwa, L., Saboonchi, F., Mittendorfer-Rutz, E., Helgesson, M., & Tinghög, P. (2019). Prevalence and predictors of low future expectations among Syrian refugees resettled in Sweden. *Heliyon*, 5(10), e02554-e02556. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02554>
- Örselli, E. (2016). *Türkiye'de yargıya güven*. Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, M. (2023). Göçmen işçilerin emeği ve ayrımcılık: Türkiye'de Suriyeli işçilerin çalışma koşulları. *Çalışma ve Toplum*, 78(2), 47-72. <https://doi.org/10.21560/calismatoplum.2023.78.2.002>
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 127-145.
- Pace, M. (2014). The EU's interpretation of the "Arab Uprisings": Understanding the different visions about democratic change in EU-MENA relations. *Mediterranean Politics*, 19(1), 161-164. <https://doi.org/10.1080/13629395.2014.884134>
- Papademetriou, D. G. (2014). Managing migration: The promise of cooperation. *Journal of International Migration and Integration*, 15(4), 635-648. <https://doi.org/10.1007/s12134-013-0297-1>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Polat, S. (2022). Türkiye'de göç ve eğitim politikaları: Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi ve entegrasyonu. *Eğitim ve Bilim*, 47(213), 1-23. <https://doi.org/10.15390/eb.2022.10325>
- Schoonhoven, B. C., & Romanelli, E. (2001). *The entrepreneurship dynamic*. Stanford University Press.
- Sigona, N., & Hughes, V. (2012). No way out, no way in: Irregular migrant children and families in the UK. *Migration Studies*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.1093/migration/mns004>
- Soykan, C. (2017). The new draft law on foreigners and international protection in Türkiye. *International Migration*, 51(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00760.x>
- Tosun, S., & Yıldız, U. (2023). Türkiye'de Suriyeli mültecilerin iş gücü piyasasına entegrasyonu ve sosyal politikalar. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 73(2), 225-250. <https://doi.org/10.26650/mecmua.2023.73.2.0003>

- UNHCR. (2021). *Global trends: Forced displacement in 2020*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/globaltrends2020>
- Urbanavičė, R., El Arab, R. A., Hendrixson, V., Austys, D., Jakavonytė-Akstinienė, A., Skvarčevskaja, M., & Istomina, N. (2024). Experiences and challenges of refugees from Ukraine in accessing healthcare and social services during their integration in Lithuania. *Frontiers in Public Health*, 12, 1411738. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1411738>
- Vinogradova, M. V., Kulyamina, O. S., Koroleva, V. A., & Larionova, A. A. (2015). The impact of migration processes on the national security system of Russia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p161>
- Williams, N. (2018). Mobilising diaspora to promote homeland investment: The progress of policy in post-conflict economies. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(7), 1256-1279. <https://doi.org/10.1177/2399654417752684>
- Yıldız, A. G., & Üstübcü, A. (2019). Bordering through mobility: The impact of visa policies on Turkish nationals' migration experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(6), 1080-1098. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1610347>
- Zetter, R. (2012). Refugees and forced migrants as development resources: The political economy of displacement in the global south. *Journal of Refugee Studies*, 25(4), 405-421. <https://doi.org/10.1093/jrs/fer031>