

eregli egitim

Fakóltesi Dergisi E-ISSN: 2687 -1831

Cilt: 7 - Sayı: 1 - Yıl: 2025

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY JOURNAL OF EREĞLİ
FACULTY OF EDUCATION
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
e-ISSN: 2717-8307

International Refereed Journal/Uluslararası Hakemli Dergi

Volume: 7, Issue: 1, June, 2025

Cilt: 7, Sayı: 1, Haziran 2025

Owner

On Behalf of Necmettin Erbakan University of Ereğli Faculty of Education

Prof. Dr. Cem ZORLU (Rector)

Editor-in-Chief

Dr. Hatice YILDIZ DURAK

Editors

Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ

Dr. Ömer YILMAZ

Editorial Board

Dr. Nuri ALTUĞ

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: nurialtug@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5805-0340>

Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Institution: Dokuz Eylül University

E-mail: esra.bukova@deu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7571-1374>

Dr. Hakan DEDEOĞLU

Institution: Hacettepe University

E-mail: dede@hacettepe.edu.tr

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-2436-7010>

Dr. Havva Eylem KAYA

Institution: Süleyman Demirel University

E-mail: eylemkaya@sdu.edu.tr

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0736-5662>

Dr. İbrahim ARPACI

Sahibi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi adına

Prof. Dr. Cem ZORLU (Rektör)

Editör

Dr. Hatice YILDIZ DURAK

Editör Yardımcıları

Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ

Dr. Ömer YILMAZ

Editör Kurulu

Dr. Nuri ALTUĞ

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: nurialtug@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5805-0340>

Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Kurum: Dokuz Eylül Üniversitesi

E-posta: esra.bukova@deu.edu.tr

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7571-1374> Dr.

Hakan DEDEOĞLU

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E- posta: dede@hacettepe.edu.tr

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-2436-7010>

Dr.Havva Eylem KAYA

Kurum: Süleyman Demirel Üniversitesi

E- posta: eylemkaya@sdu.edu.tr

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0736-5662>

Dr. İbrahim ARPACI

Institution: Bandırma Onyedi Eylül University
E-mail: iarpacibandirma.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6513-4569>
Dr. Mehmet Akif SÖZER
Institution: Gazi University
E-mail: akif@gazi.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-1291-4067>
Dr. Mustafa Koç
Institution: Süleyman Demirel University
E-mail: mustafakoc@sdu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3276-7172>
Dr. Necdet KARASU
Institution: Gazi University
E-mail: necdetkarasu@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-4109>
Dr. Nuri DOĞAN
Institution : Hacettepe University
E-mail: nurid@hacettepe.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>
Dr. Özgen KORKMAZ
Institution : Amasya University
E- mail : ozgenkorkmaz@gmail.com
ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-4359-5692>
Dr. Piet Kommers
Institution : University of Twente
E-mail: kommers@edte.utwente.nl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4738-3016>
Dr. Sibel SOMYÜREK
Institution: Gazi University
E-mail: ssomyurek@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-1438>
Dr. Şakir ÇINKIR
Institution: Ankara University
E-mail: scinkir@ankara.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-938X>
Dr. Tolga GÜYER
Institution: Gazi University
E-mail: guyer@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>
Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
Institution: Trabzon University
E-mail: cakirogluunalts@gmail.com
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8030-3869>
Dr. Yüksel GÖKTAŞ

Kurum : Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
E-posta: iarpacibandirma.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6513-4569>
Dr. Mehmet Akif SÖZER
Kurum: Gazi Üniversitesi
E-posta: akif@gazi.edu.tr
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-1291-4067> Dr.
Mustafa Koç
Kurum: Süleyman Demirel Üniversitesi
E-posta: mustafakoc@sdu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3276-7172>
Dr. Necdet KARASU
Kurum : Gazi Üniversitesi
E-posta: necdetkarasu@gazi.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-7507-4109>
Dr. Nuri DOĞAN
Kurum: Hacettepe Üniversitesi
E-posta: nurid@hacettepe.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>
Dr. Özgen KORKMAZ
Kurum: Amasya Üniversitesi
E-posta: ozgenkorkmaz@gmail.com
ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-4359-5692>
Dr. Piet Kommers
Kurum: Twente Üniversitesi
E-posta: kommers@edte.utwente.nl
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4738-3016>
Dr. Sibel SOMYÜREK
Kurum: Gazi Üniversitesi
E-posta: ssomyurek@gazi.edu.tr
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7803-1438> Dr. Şakir
ÇINKIR
Kurum: Ankara Üniversitesi
E-posta: scinkir@ankara.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8057-938X>
Dr. Tolga GÜYER
Kurum: Gazi Üniversitesi
E-posta : guyer@gazi.edu.tr
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>
Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
Kurum: Trabzon Üniversitesi
E-posta: cakirogluunalts@gmail.com
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8030-3869> Dr.
Yüksel GÖKTAŞ

Institution : Atatürk University

E-mail: yukselgoktas@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-2466>

Dr. Beyza AKSU DÜNYA

Institution : Bartın University

E-mail: baksu@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4994-1429>

Dr. Elif POLAT HOPCAN

Institution: İstanbul University

E-mail: elif.polat@iuc.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6086-9002>

Dr. Gizem ENGİN

Institution: Ege University

E-mail: gizem.engin@ege.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8136>

Dr. Rabia VEZNE

Institution: Akdeniz University

E-mail: rabiavezne@akdeniz.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-3613>

Dr. Semiha KULA ÜNVER

Institution: Dokuz Eylül University

E-mail: semiha.kula@deu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0365-1936>

Dr. Kadir KOZAN

Institution: Purdue University

E-mail: kadirkozan53@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8241-5597>

Dr. Secil CASKURLU

Institution: Michigan State University

E-mail: caskurlu@msu.edu

ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8350-4383>

Dr. Sinan HOPCAN

Institution: İstanbul University

E-mail: sinan.hopcan@iuc.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-3463>

Secretariat/Publishing Preparation

Anıl Ayseli DURAN

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: anilayseli.duran@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9646-1175>

Elif SAYICI

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: elif.sayici@erbakan.edu.tr

Kurum: Atatürk Üniversitesi

E-posta: yukselgoktas@atauni.edu.tr

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7341-2466> Dr.

Beyza AKSU DÜNYA

Kurum: Bartın Üniversitesi

E-posta: baksu@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4994-1429>

Dr. Elif POLAT HOPCAN

Kurum: İstanbul Üniversitesi

E-posta: elif.polat@iuc.edu.tr

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-6086-9002> Dr.

Gizem ENGİN

Kurum: Ege Üniversitesi

E-posta: gizem.engin@ege.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8136>

Dr. Rabia VEZNE

Kurum: Akdeniz Üniversitesi

E-posta: rabiavezne@akdeniz.edu.tr

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0137-3613> Dr.

Semiha KULA ÜNVER

Kurum: Dokuz Eylül Üniversitesi

E-posta: semiha.kula@deu.edu.tr

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0365-1936> Dr.

Kadir KOZAN

Kurum: Purdue Üniversitesi

E-mail: kadirkozan53@gmail.com

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-8241-5597>

Dr. Secil CASKURLU

Kurum: Michigan State Üniversitesi

E-mail: caskurlu@msu.edu

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-8350-4383> Dr.

Sinan HOPCAN

Kurum: İstanbul Üniversitesi

E-posta: sinan.hopcan@iuc.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-3463>

Sekreteryä/ Mizanpaj

Anıl Ayseli DURAN

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: anilayseli.duran@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9646-1175>

Elif SAYICI

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: elif.sayici@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-7150>

M. Furkan KURNAZ

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: muhammedfurkan.kurnaz@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3773-9418>

Talat Tarık DEMİR

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: tdemir@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2037-4088>

Ceren HANBAY

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: ceren.hanbay@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8942-286X>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-7150>

M. Furkan KURNAZ

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: muhammedfurkan.kurnaz@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3773-9418>

Talat Tarık DEMİR

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: tdemir@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2037-4088>

Contact Information

Web: <https://dergipark.org.tr/pub/neueefd>

E-Mail: journalneueef@gmail.com; eegitim@erbakan.edu.tr

Address: Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli
Faculty of Education, 42310 EREĞLİ/KONYA – TÜRKİYE

İletişim Bilgileri

İnternet Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/neueefd>

E-Posta: journalneueef@gmail.com; eegitim@erbakan.edu.tr

Adres: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
Dergisi 42310 EREĞLİ/KONYA – TÜRKİYE

Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli Faculty of Education is an online, open-access, free of charge, and refereed journal which is published by Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education Journal.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (NEÜFAD) Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından çevrimiçi yayımlanan, açık erişime sahip, ücretsiz, hakemli bir dergidir.

Abstracting & Indexing / Taranan Dizinler



H. W. Wilson Education Full Text



EBSCO - Central & Eastern European Academic Source

** List is created in alphabetical order. / Listeler isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur.*

Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli Faculty of Education, Volume 6, Issue 2, 2024,

TÜRKİYE

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, 2024, TÜRKİYE

Publication Board

Dr. Hatice YILDIZ DURAK

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: hatice.yildizdurak@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5689-1805>

Dr. Nilüfer ATMAN USLU

Yayın Kurulu

Dr. Hatice YILDIZ DURAK

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: hatice.yildizdurak@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5689-1805>

Dr. Nilüfer ATMAN USLU

Institution: Manisa Celal Bayar University

E-mail: atmanuslu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2322-4210>

Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ

Institution: Gazi University

E-mail: sedefcanbazoglu@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-6984>

Dr. Tolga GÜYER

Institution: Gazi University

E-mail: guyer@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>

Dr. Ümmühan AVCI

Institution: Bartın University

E-mail: uavci@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>

Kurum: Manisa Celal Bayar Üniversitesi

E-posta: atmanuslu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2322-4210>

Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ

Kurum: Gazi Üniversitesi

E-posta: sedefcanbazoglu@gazi.edu.tr **ORCID:**

<https://orcid.org/0000-0001-7395-6984> Dr.

Tolga GÜYER

Kurum: Gazi Üniversitesi

E-mail: guyer@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>

Dr. Ümmühan AVCI

Kurum: Bartın Üniversitesi

E-mail: uavci@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>

Editorial Advisory Board

Dr. Adnan BAKİ

Institution: Karadeniz Technical University

E-mail: abaki@ktu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1331-053X>

Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Institution: Biruni University

E-mail: akulaksizoglu@biruni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9620-0856>

Dr. Ayça ÇEBİ

Institution: Karadeniz Technical University

E-mail: aycacebi@ktu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5457-5956>

Dr. Emine ERKTİN

Institution: Karadeniz Technical University

E-mail: erktin@boun.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9428-7115>

Dr. Hasan Celal BALIKÇI

Institution: Harran University

E-mail: hcelal@harran.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9428-7115>

Dr. İlknur REİSOĞLU

Institution: Recep Tayyip Erdoğan University

E-mail: ilknur.reisoglu@erdogan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-254X>

Dr. Mustafa BALOĞLU

Institution: Hacettepe University

E-mail: baloglu@hacettepe.edu.tr

Danışma Kurulu

Dr. Adnan BAKİ

Kurum: Karadeniz Teknik Üniversitesi

E-posta: abaki@ktu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1331-053X>

Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Kurum: Biruni Üniversitesi

E-posta: akulaksizoglu@biruni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9620-0856>

Dr. Ayça ÇEBİ

Kurum: Karadeniz Teknik Üniversitesi

E-posta: aycacebi@ktu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5457-5956>

Dr. Emine ERKTİN

Kurum: Boğaziçi Üniversitesi

E-posta: erktin@boun.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9428-7115>

Dr. Hasan Celal BALIKÇI

Kurum: Harran Üniversitesi

E-posta: hcelal@harran.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1539-1863>

Dr. İlknur REİSOĞLU

Kurum: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

E-posta: ilknur.reisoglu@erdogan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-254X>

Dr. Mustafa BALOĞLU

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E-posta: baloglu@hacettepe.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>

Dr. Rabia Meryem YILMAZ

Institution: Atatürk University

E-mail: rkufrevi@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0453-1357>

Dr. Serkan ÖZEL

Institution: Boğaziçi University

E-mail: ozels@boun.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9772-052X>

Dr. Serkan ŞENDAĞ

Institution: Mersin University

E-mail: serkansendag@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0115-1188>

Dr. Sevda KÜÇÜK

Institution: Atatürk University

E-mail: sevdakucuk@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2679-5177>

Dr. Soner DURMUŞ

Institution: Bolu Abant İzzet Baysal University

E-mail: sdurmus@ibu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3978-1580>

Dr. Şeyhmus AYDOĞDU

Institution: Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

E-mail: saydogdu@nevsehir.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9075-8055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>

Dr. Rabia Meryem YILMAZ

Kurum: Atatürk Üniversitesi

E-posta: rkufrevi@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0453-1357>

Dr. Serkan ÖZEL

Kurum: Boğaziçi Üniversitesi

E-posta: ozels@boun.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9772-052X>

Dr. Serkan ŞENDAĞ

Kurum: Mersin Üniversitesi

E-posta: serkansendag@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0115-1188>

Dr. Sevda KÜÇÜK

Kurum: Atatürk Üniversitesi

E-posta: sevdakucuk@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2679-5177>

Dr. Soner DURMUŞ

Kurum: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

E-posta: sdurmus@ibu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3978-1580>

Dr. Şeyhmus AYDOĞDU

Kurum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

E-posta: saydogdu@nevsehir.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9075-8055>

Section Editors

Dr. Aysun Nüket ELÇİ

Institution: Dokuz Eylül University

E-mail: aysunnuket.elci@deu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0200-668X>

Dr. Bekir GÜLER

Institution: Bartın University

E-mail: bguler@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5713-4347>

Dr. Burcu Durmaz

Institution: Süleyman Demirel University

E-mail: burcudurmaz@sdu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-434X>

Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

Institution: Celal Bayar University

E-mail: dgogebakan@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-8878>

Dr. Emine Merve USLU

Alan Editörleri

Dr. Aysun Nüket ELÇİ

Kurum: Dokuz Eylül Üniversitesi

E-posta: aysunnuket.elci@deu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0200-668X>

Dr. Bekir GÜLER

Kurum: Bartın Üniversitesi

E-posta: bguler@bartin.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5713-4347>

Dr. Burcu Durmaz

Kurum: Süleyman Demirel Üniversitesi

E-posta: burcudurmaz@sdu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-434X>

Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

Kurum: Celal Bayar Üniversitesi

E-posta: dgogebakan@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-8878>

Dr. Emine Merve USLU

Institution: Çanakkale Onsekiz Mart University

E-mail: merveuslu@comu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9727-4160>

Dr. Faruk DÜNDAR

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: farukdundar@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2524-4776>

Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Institution: Kırşehir Ahi Evran University

E-mail: gulerturk87@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5128-1258>

Dr. Mahmut ÇİTİL

Institution: Gazi University

E-mail: mcitil@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-6595>

Dr. Mustafa SARITEPECİ

Institution: Necmettin Erbakan University

E-mail: msaritepeci@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-0652>

Dr. Onur Alp KAYABAŞI

Institution: Aksaray University

E-mail: oakayabasi@aksaray.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4744-4798>

Dr. Özlem ATEŞ

Institution: Manisa Celâl Bayar University

E-mail: hozlem@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9446-2940>

Dr. Sehran DİLMAÇ

Institution: İzmir Katip Çelebi University

E-mail: sehran.dilmac@ikc.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4934-6048>

Dr. Selda ARAS

Institution: Hacettepe University

E-mail: seldaaras@hacettepe.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7285-0336>

Dr. Selma ŞENEL

Institution: Balıkesir University

E-mail: selmasenel@balikesir.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

Dr. Sevil BUZCU

Institution: Hacettepe University

E-mail: sevilbuzcu@hacettepe.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9365-9725>

Dr. Taner BOZKUŞ

Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

E-posta: merveuslu@comu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9727-4160>

Dr. Faruk DÜNDAR

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: farukdundar@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2524-4776>

Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Kurum: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

E-posta: gulerturk87@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5128-1258>

Dr. Mahmut ÇİTİL

Kurum: Gazi Üniversitesi

E-posta: mcitil@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-6595>

Dr. Mustafa SARITEPECİ

Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-posta: msaritepeci@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-0652>

Dr. Onur Alp KAYABAŞI

Kurum: Aksaray Üniversitesi

E-posta: oakayabasi@aksaray.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4744-4798>

Dr. Özlem ATEŞ

Kurum: Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

E-posta: hozlem@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9446-2940>

Dr. Sehran DİLMAÇ

Kurum: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

E-posta: sehran.dilmac@ikc.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4934-6048>

Dr. Selda ARAS

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E-posta: seldaaras@hacettepe.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7285-0336>

Dr. Selma ŞENEL

Kurum: Balıkesir Üniversitesi

E-posta: selmasenel@balikesir.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

Dr. Sevil BUZCU

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E-posta: sevilbuzcu@hacettepe.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9365-9725>

Dr. Taner BOZKUŞ

Institution: Gazi University E-mail: tanerbozkus@yahoo.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4096-773X Dr. Tolga SEKİ Institution: Necmettin Erbakan University E-mail: tlg.seki@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5594-0786 Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ Institution: Aksaray University E-mail: tugbakamaliarslantas@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6135-641X Dr. Ümmühan AVCI Institution: Bartın University E-mail: uavci@bartin.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7007-1478 Dr. Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP Institution: Selçuk University E-mail: zey.simsir.93@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2353-8922	Kurum: Gazi Üniversitesi E-posta: tanerbozkus@yahoo.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4096-773X Dr. Tolga SEKİ Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi E-posta: tlg.seki@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5594-0786 Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ Kurum: Aksaray Üniversitesi E-posta: tugbakamaliarslantas@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6135-641X Dr. Ümmühan AVCI Kurum: Bartın Üniversitesi E-posta: uavci@bartin.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7007-1478 Dr. Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP Kurum: Selçuk Üniversitesi E-posta: zey.simsir.93@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2353-8922
Statistics Editors Dr. Sami PEKTAŞ Institution: Niğde Ömer Halisdemir University E-mail: pektassami@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4753-6112	İstatistik Editörleri Dr. Sami PEKTAŞ Kurum: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi E-posta: pektassami@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4753-6112
Language Editors Dr. Faruk DÜNDAR Institution: Necmettin Erbakan University E-mail: farukdundar@erbakan.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2524-4776 Tuba ÖZGÜN Institution: Çanakkale Onsekiz Mart University E-mail: tbzgenn@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4259-2908	Dil Editörleri Dr. Faruk DÜNDAR Kurum: Necmettin Erbakan Üniversitesi E-posta: farukdundar@erbakan.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2524-4776 Tuba ÖZGÜN Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi E-posta: tbzgenn@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4259-2908

** List is created in alphabetical order./ Listeler isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur..*

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Rabia Betül SÖNMEZ, Elif BAHADIR	1-30
	Review Article/ İnceleme Makalesi
Türkiye’de Matematik Eğitiminde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme	
Studies on the Development of Self-Regulation Skills in Mathematics Education in Turkey: A Thematic Review	
Mustafa KORKMAZ, Abdullah ÇETİN	31-49
	Thesis Abstract/ Tez Özeti
Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	
Examination of Seventh Grade Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum According to Teachers' Opinions	
Ayşe OKUR, Sümeyye BAKIRTAŞ TÜRKER	50 – 72
	Thesis Abstract / Tez Özeti
Ebeveynlerin Sanat Eğitim Düzeyleri ve Bu Eğitimin Çocuklarının Görsel Sanatlar Dersi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	
Parents’ Art Education Levels and The Effect of This Children’s Visual Arts Lesson Examination	
Merve Nur DOĞAN, Seda KIYAK, Zeliha TRAŞ, Selahattin AVŞAROĞLU	73-92
	Research Article/ Araştırma Makalesi
Genç Yetişkinlerde Kariyer Stresi, Psikolojik Katılık ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Examination of the Relationship Between Career Distress, Psychological Inflexibility and Rumination in Young Adults	

Serhat ÇAKABAY, Pelin METE	93-115
İlkokul İklimini Belirleyen Unsurların Öğrenme Çıktılarını Etkileme Düzeyi: Bir Sistematik Derleme Çalışması	Systematic Reviews and Meta Analysis/ Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz
The Level of Influence of the Elements Determining the Primary School Climate on Learning Outcomes: A Systematic Review Study	
Batuhan SELVİ, Zela ÇOBAN, Suheyla DEMİRKOL ORAK	116-137
Exploring Preparatory Students' Metaphorical Perceptions of ChatGPT	Research Article/ Araştırma Makalesi
Hazırlık Öğrencilerinin ChatGPT'ye Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi	
Erhan ALABAY, Nur Eslem KARATAŞ, Halime Nur KARABAYIR	138-162
Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Düzeylerinin İncelenmesi	Research Article/ Araştırma Makalesi
Examination of High School Students' Levels of Social Media Use Disorder and Loneliness	
Emine DURAN, Kemal ÖZTEMEL, Zeliha TRAŞ	163-178
Üniversite Öğrencilerinin Genel Aidiyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Research Article/ Araştırma Makalesi
Examination Of General Belonging Levels of University Students in Terms of Various Variables	
Ahmet GÖĞEBAKAN, Mehtap YILDIZ	179-210

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler The Levels of Physical Education and Sports Teachers' Use of Alternative Assessment and Evaluation Methods and Tools and the Problems Encountered During the Implementation	Research Article/ Araştırma Makalesi
Esra TEKE, Selahattin AVŞAROĞLU	211-230
Türkiye’de Çocuklarda Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Analysis of Studies on Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) for Children in Türkiye	Systematic Reviews and Meta Analysis/ Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz
Barış AZİZOĞLU, Recep ÇAKIR	231-257
Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıklarının İncelenmesi Investigating the ICT Attitudes, Digital Material Design Competencies, and Generative Artificial Intelligence Literacy of Special Education Teachers	Research Article/ Araştırma Makalesi
Rahim ÇİMEN	258-285
İletişim Süreci Açısından Öğretmen Nitelikleri Teacher Qualifications in terms of the Communication Process	Research Article/ Araştırma Makalesi
Mustafa ÖZTÜRK, Ayşe OKUR, Ahmet KURNAZ	286-307
Müze Dayalı Sanat Eğitiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanatsal Becerilerine Etkisi The Effect of Museum-Based Art Education on The Artistic Skills of Gifted Students	Thesis Abstract/ Tez Özeti
Mehmet ÖZKAYA, Mustafa Tefik HEBEBCİ, Fatih KALECİ	308 - 328

A Comparison of the Digital Divide Across Faculties in Synchronous Online Distance Education	Research Article/ Araştırma Makalesi
Eşzamanlı Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Fakülteler Arası Dijital Bölünmelerin Karşılaştırmalı İncelenmesi	
Ümit KARABIYIK	329-344
Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlama ile İlişkilendirilmiş Matematik Problemi Çözme Becerileri: İlköğretim Düzeyinde Araştırma	Research Article/ Araştırma Makalesi
The Relationship Between Mathematical Problem Solving Skills, Interest in Mathematics and Reading Comprehension: A Study at Primary Level	

Türkiye’de Matematik Eğitiminde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme

Rabia Betül SÖNMEZ^{1*}  Elif BAHADIR² 

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Geçmişi Geliş Tarihi: 13.03.2024 Kabul Tarihi: 25.03.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025 Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Öz Düzenleme, Tematik Analiz.	Bu araştırma Türkiye’de matematik eğitiminde öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan araştırmaların tematik analiz yöntemi ile incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK), TR Dizin ve Dergipark veri tabanlarında yer alan erişime açık 50 lisansüstü tez ve 20 makale araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Dahil edilen bu çalışmalar türüne, yayın yıllarına, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve ana konularına göre detaylı bir şekilde incelenmiş olup tablo ve grafik yardımıyla görselleştirilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde Türkiye’de matematik eğitiminde öz düzenleme becerilerini konu alan en çok çalışmanın 2023 yılı içerisinde yapıldığı ve çalışma gruplarında ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Öz düzenleme becerisi ve akademik başarı üzerine yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlama ve organizasyon becerisi, karar verme, öz düzenleme, öz denetim gibi becerileri kapsayan yeni yüzyıl yetkinlikleri ile birlikte bireyin kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisinin artması, öz düzenleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların artışta olması üzerinde etkili olmuştur. Bu araştırma ile birlikte ele alınan değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve analiz edilmesinin matematik eğitimi ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerine yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Studies on the Development of Self-Regulation Skills in Mathematics Education in Turkey: A Thematic Review

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 13.03.2024 Accepted: 25.03.2025 Published: 30.06.2025 Keywords: Mathematics Education, Self-Regulation, Thematic Analysis.	This research aims to examine the research conducted on the development of self-regulation skills in mathematics education in Turkey using the thematic analysis method. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. 50 accessible postgraduate theses and 20 research papers in the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), TR Dizin and Dergipark databases were included in the scope of the research. These included studies were examined in detail according to their type, publication years, study groups, data collection tools, data analysis methods and main subjects and were visualized with the help of tables and graphics. When the results were evaluated, it was seen that the most studies on self-regulation skills in mathematics education in Turkey were conducted in 2023 and secondary school students were mainly preferred in the study groups. It has been concluded that studies on self-regulation skills and academic success are



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

intense. The increasing emphasis on 21st-century competencies which encompass skills such as planning and organization, decision making, self regulation, self control, has contributed to individuals having greater influence over their own learning process. This in turn has played a role in the rising number of studies focusing on self-regulation skills. It is though that detailed examination and analysis of the variables discussed in this research will guide new studies on mathematics education and the development of self-regulation skills.

To cite this article:

Sönmez, R. B., & Bahadır, E. (2025). Türkiye’de matematik eğitiminde öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.120>

***Sorumlu Yazar:** Rabia Betül Sönmez, rabiasonmezz@gmail.com

GİRİŞ

Bilgiye erişimin kolaylaşması ile birlikte birtakım beceriler ön plana çıkmaktadır. 21. Yüzyıl becerileri altında toplanan planlama ve organizasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, sorumluluk alma, öz düzenleme, öz denetim, öz farkındalık, öğrenmeyi öğrenme, teknoloji okuryazarlığı gibi beceriler bu becerilere örnek gösterilebilir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Öz düzenleme kavramının temelleri Albert Bandura tarafından sosyo-bilişsel kuram ile birlikte atılmıştır. Bu kuramın dayandığı 6 ilke bulunmaktadır ve bu ilkelerden biri öz düzenleme kapasitesidir. Bandura öz düzenleme kapasitesini, bireyin kendi kapasitesi ve yeteneklerine göre değerlendirme yapmasını ve bu değerlendirmesine bağlı olarak ne kadar çalışacağını, ne kadar uyku ihtiyacı olduğunu, nasıl davranacağını vb. çeşitli davranışlarının kontrolüne sahip oluşuna dayandırmaktadır (Bandura, 1997 Akt. Yıldızlı, 2015). Öz düzenleme kavramı, öğrenenlerin süreçte motivasyonunu, davranışlarını ve aktif katılımını düzenleyebilmesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986). Öz düzenleme sürecini zihinsel beceri olarak görmeyen Zimmerman (1998) zihinsel becerilerin akademik beceriye evirildiği bir öz yönetim süreci olarak öz düzenlemeyi tanımlamıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim dönemine kadar matematik eğitimi geleneksel yaklaşımla ele alınmış ve soyut kavramların öğrenciye kazandırılması yeterli görülmüştür. Günümüz eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım temel alınmakta ve matematik günlük hayat, farklı disiplinler ve gerçek modellerle ilişkilendirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte değişen öğretim programlarımız incelendiğinde 2009 Matematik Öğretim Programında “öğrenmelerinden sorumlu olma”, 2013 Matematik Öğretim Programında “öz düzenleme becerilerini kullanma” ve 2018 Matematik Öğretim Programında “öğrenmeyi öğrenme” başlıkları altında öz düzenleme becerisine değinildiği görülmektedir (MEB, 2009; 2013; 2018). Öğretim sürecinde aktif rol alma, dikkat süresini kontrol edebilme, bilgiyi kodlama, çalışma ortamını düzenleme, kaynakları etkin kullanabilme, zaman yönetimi yapabilme gibi eğitim-öğretim hayatında öz düzenleme becerisi gerektiren çeşitli durumlar söz konusudur (Zimmerman, 1990). Birey bu durumlarla sadece akademik yaşantıda değil günlük yaşantıda da karşılaşır. Bu nedenle öz düzenleme becerisinin hem akademik yaşantıda hem günlük yaşantıda yeri olduğunu söylemek mümkündür (Köten, 2022). Bu beceriler ile birlikte matematik eğitimini sadece işlemlerden ve kurallardan oluşan bir alan olarak görmeyen aksine okul dışında karşılaştığı problemlere matematiksel olarak çözüm üretebilen, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kutluca & Akın, 2013).

Matematik dersine karşı öğrencilerin kaygı duyduğu ve öğreniminde zorluklar yaşanan bir ders olarak akıllarda kaldığı bir gerçektir (Peker, 2006). Derse yönelik oluşan algı, geçmiş öğrenme deneyimleri öğrenme sürecinin bir parçasını oluşturur (Avcı, 2020). Öğrencilerden bu öğrenme deneyimlerini yapılandırıcı ve etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Matematik başarısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında süreçte sorumluluk alan ve aktif katılım gösteren öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Usta, 2014). Bu başarıda kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alan öğrencilerin planlama yapma, düzenleme, değerlendirme gibi süreçleri içine alan öz düzenleme becerilerini kullandıkları görülmektedir (Çiltaş, 2011). Öz düzenleme becerisi gelişmiş bir öğrenci, öğrenme hedeflerini daha net bir şekilde belirleyebilir, başarıyı ve başarısızlığı değerlendirebilir, nasıl süreci yöneteceği konusunda plan yapabilir ve daha iyisini yapabilmek için gerekli çabayı gösterebilir (Cleary & Zimmerman, 2012). Ancak bu becerilerin gelişmesi için öğrencilerin sadece soruları çözmeye odaklanmaları yeterli değildir; aynı zamanda neyi neden yaptıklarını fark etmeleri ve öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin ders çalışırken hangi yöntemleri kullandıklarının farkında olmaları, nasıl daha iyi öğrenebileceklerine yönelik denemeler yapmaları ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerini belirlemeleri için onlara süreçte destek olunmalıdır (Marchis, 2011). Matematik eğitiminde sıklıkla karşılaşılan problem çözme sorularının çözümünde strateji geliştirmek esastır. Bu stratejilerin ortaya çıkması için öğrencilerin iyi

okuyucu olmaları, problemde verilenleri not etmeleri, kendi çözüm yollarını sunabilmeleri ve alternatif stratejiler üzerine düşünebilmeleri gerekir. Buradan yola çıkarak matematikte problem çözmenin, öz düzenleme becerisinin gözlemlenmesi ve geliştirilmesi için uygun bir alan olduğu söylenebilir (Sonay Ay & Bulut, 2017). Temelde öz düzenleme becerisinin matematik başarısına yönelik katkısının öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerine katkı sunması şeklinde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öz düzenleme becerisi, bireylere karmaşık bilgi açısından hangi bilginin seçilmesi, kodlanması ve düzenlenmesine yardımcı olması bakımından önemlidir. Öz düzenleme becerisi gelişen bireyler günlük yaşantılarında zaman yönetimi, sağlıklı internet kullanımı, bilinçli farkındalık vb. konularda başarılı faaliyetler sergilemektedir (Alçay, 2019). Öz düzenleme becerisinin kişinin akademik hayatının yanında kişisel hayatında da önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme sürecinin etkin yürütülmesinin akademik başarıya olan etkisi aracılığıyla öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Yeni stratejilerin geliştirilmesi ve eğitim programlarının etkililiği açısından öz düzenleme stratejilerinin nasıl kazandırılacağını anlamak önem taşımaktadır. Bu becerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir şekilde analiz edilmesi ile birlikte, süreci anlamaya ve süreçteki eksikliklerin anlaşılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye’de Matematik eğitiminde öz düzenleme becerisinin gelişimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisinin gelişimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin ve makalelerin türüne, yayın yıllarına, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve ana konularına göre analiz edilerek eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Genel anlamda araştırma sonuçları incelendiğinde ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ile çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Akranlarına göre daha hızlı öğrenme becerisi, daha fazla merak ve yaratıcı düşünme becerileri ile ön plana çıkan üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar ile öz düzenleme becerisinin geliştirilebilir olmasına rağmen lisans düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Ek olarak çalışmalar ağırlıklı olarak problem çözme ve akademik başarı üzerine konumlandırılmıştır. Fakat öz düzenleme becerisine yönelik stratejiler, öz düzenleme becerisinin gelişiminin bireyin kaygısına, tutumuna, motivasyonuna olan etkisine yönelik yapılan çalışmaların azlığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile birlikte matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisinin gelişimi ile ilgili yapılan çalışmaların betimsel durumunun ele alınması nedeniyle yeni yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili tez ve makalelerin türüne, yıllarına ve çalışma gruplarına göre eğilimi nedir?
2. Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili tez ve makalelerin yöntemlerine göre eğilimleri nelerdir?
3. Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili tez ve makalelerin veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre eğilimleri nelerdir?
4. Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili tez ve makalelerin odaklandıkları konular nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi basılı veya elektronik belgelerin toplanması, sorgulanması ve sistematik olarak analiz edilmesini içeren bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini Türkiye’de yapılmış ve Türkçe olarak yayımlanmış tez ve makaleler oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve belirlenen ölçütler şu şekildedir: (i) Matematik eğitimi içeriyor olması, (ii) Türkçe anadilinde yayımlanmış olması, (iii) belirtilen veri tabanlarında erişime açık olması. YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Dergipark veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarında arama yapılırken “Matematik” ve “Öz Düzenleme” anahtar kelimelerine yer verilmiş ve çıkan sonuçlar incelenmiştir. Yapılan arama sonucunda 23 makale ve 57 tez olmak üzere toplam 80 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 23 makalenin ikisinde sadece matematik öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar yapılmış, birinde ise matematik ve farklı branşlardan öğretmen adaylarının kolektif yeterlik algıları incelenmiştir. Bu nedenle bu üç çalışma araştırmaya dahil edilmemiş ve 20 makale analiz edilmiştir. Ulaşılan 57 tez çalışmasının birinde değerler eğitimi, birinde sürdürülebilir kalkınma, birinde matematik öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlendirilmesi, ikisinde fen bilimleri, ikisinde ise matematik dışı alanlarda probleme dayalı öğrenme ana temadır. Bu nedenle bu yedi çalışma araştırmaya dahil edilmemiş ve 50 tez analiz edilmiştir. Son durumda 20 makale ve 50 tez çalışması olmak üzere 70 araştırma analiz edilmiş, tablo ve grafiklerle açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış ve Türkçe olarak yayımlanmış matematik ve öz düzenleme becerisinin gelişimini konu edinen makale ve tezlerin tematik bir çerçevede incelenmesi amaçlanmıştır. Tematik analiz, sistematik olarak temaların tanımlanması, düzenlenmesi ve derlenmesini ele alan ve bunlara yönelik eleştirel bir bakış sunan bir yöntemdir (Toker, 2022). Araştırma içerisinde incelenen çalışmaların ilgili bölümleri incelenmiş ve not alınmıştır. Alınan notlar gözden geçirilmiş ve kronolojik bir sıra ile yeniden düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan alt problemlere yönelik tartışmalar oluşturulan tablo ve grafikler doğrultusunda yürütülmüştür. İncelenen 70 çalışmanın detaylı bilgilerine tablolarda yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde taranan tüm çalışmaların alt problemler çerçevesinde oluşturulan tablolar ve grafikler yer almaktadır. Tablo 1’de incelenen 50 tez ve Tablo 2’de incelenen 20 makale çalışması yıllara göre artan sırada düzenlenmiştir.

Tablo 1

Matematik Eğitimi ve Öz Düzenleme Beceri Gelişimi İle İlgili Tezler (Yıllara Göre Artan)

Yazar /Yıl	Konu	Örneklem Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi	YI/D
Altun (2005)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	Üniversite Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Öğrenme Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Öğrenme Stilleri Ölçeği, Demografik Bilgiler, Başarı Notları	Çoklu Regresyon Analizi, Korelasyon Analizi, Regresyon Katsayıları t Testi	D
Canca (2005)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	Üniversite Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Başarı Puanı, Öğrenme Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Pearson Korelasyon Analizi, Regresyon Analizi	YL
Karakaş (2009)	Ürün Dosyası Kullanımının Etkileri	5.Sınıf	Deneysel	Özdenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Ürün Dosyası Geliştirme Sürecinin Değerlendirme Formu	Paket Analiz Programı Ve Betimsel Analiz	YL

Ataş (2009)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	4.Sınıf	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen	Başarı Testi, Matematik Özyeterlik Algı Ve Başarı Testi	Paket Analiz Programı	YL
Yılmaz (2009)	Öz Düzenleme Strateji Çeşitliliği	5. Ve 6.Sınıf	Durum Çalışması	Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Formu, Problemler, Öğrenme Ortamı Koşulları Ölçeği	Nitel Ve Nicel Veri Analiz Programı	YL
Özturan Sağır (2010)	Türevde Matematiksel Modelleme Ve Öz Düzenleme	12.Sınıf	Yarı Deneysel Ve Fenomenoloji	Türev Testi, Performans Testi, Mülakat, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Paket Analiz Programı /İçerik Analizi	D
Yamaç (2011)	Öz Düzenlemenin Matematik Tutumuna Ve Başarısına Etkisi	5.Sınıf	İlişkisel Tarama	Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Matematik Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Başarı Notları	Yapısal Eşitlik Modeli Ve Paket Analiz Programı	YL
Esin Çelik (2012)	Problem Çözme Ve Öz Düzenleme	7.Sınıf	İlişkisel Tarama	Kişisel Bilgi Formu, Üstbilişsel Özdüzenleme Ölçeği, Matematik Özyeterlik Ölçeği ,Matematik Problemi Çözme Testi	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Tekniği, Regresyon Analizi Tekniği	YL
Yazgan Sağ (2012)	Problem Çözme	Üstün Yetenekli Öğrenci	Bütüncül Çoklu Durum	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler, Problem Çözme Oturumları, Mikro Analitik Yöntem İle Sorulan Sorular, Görüşmeler, Öğrencilerin Çizimleri, İşlemleri, Araştırmacının Alan Notları Ve Gözlemleri	İçerik Analizi, Sürekli Karşılaştırmalı Analiz	D
Nilay Çelik (2012)	Öğretmenlerin Ve Adayların Öz Düzenleme Yeterlikleri	Matematik Öğretmen Adayları ve Matematik Öğretmenleri	İlişkisel Tarama	Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği, Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	Frekans, Yüzde, Bağımsız Gruplar İçin T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi Ve Pearson Korelasyon Analizi	YL
Şimşek (2012)	Öğrencilerin Öz Düzenleme Stratejilerini Kullanma Yetkinlikleri	8.Sınıf	Tek Grup Öntest Sontest Deneysel Desen	Problem Çözme Başarı Testi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	T Testi	YL
Canbay (2012)	Eğitsel Oyun Ve Öz Düzenleme	7.Sınıf	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model	Başarı Testi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Görüşme	Paket Analiz Programı	YL

Aktan (2012)	Akademik Başarı Ve Öz Düzenleme Üzerinde Öğretim Stilinin Etkisi	5.Sınıf Öğrenci Ve Sınıf Öğretmenleri	Korelasyonel	Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Matematik Motivasyon Ölçeği, Başarı Testi , Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği	Anova, Bağımsız Gruplar T-Testi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi İle Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Ki-Kare Uyumluluk Testi Ve Pearson Korelasyon Analizi	D
Tonguç (2013)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	8.Sınıf	İlişkisel Tarama	Güdülenme Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Testi	Paket Analiz Programı	YL
Kirişçi (2013)	Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz Düzenleme Strateji Farklılıkları	7. Sınıf Ve 8.Sınıf	Tarama	Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Paket Analiz Programı	YL
Özüdoğru (2013)	Öz Yeterlik, Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	Lise Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği, Öz düzenleme Becerileri Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Başarı Testi	Paket Analiz Programı	YL
Süer (2014)	Öz Düzenleme Ve Teog	8.Sınıf	İlişkisel Tarama	Kişisel Bilgi Formu, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Başarı Notları	Çoklu Regresyon Analizi, İlişkisel Gruplarda T-Testi, Anova Testi	YL
Yıldızlı (2015)	Döngüsel Öz düzenlemeli Öğrenme Ve Matematik Başarısı	Ortaokul Öğrencileri	Deneyssel/ Doküman Analizi	Akademik Başarı Testi, Özyeterlik Ölçeği, Öz düzenleyici Öğrenme Ölçeği, Mat Tutum Ölçeği, Mat Hedef Ölçeği, Yarı-Yap Görüşme Formu, Günlük	Paket Analiz Programı/Betimsel Analiz	D
Kayapınar (2015)	Matematiksel Problem Çözme Ve Öz Düzenleme	4.Sınıf	Deneyssel	Matematik Başarı Testi, Problem Çözme Stratejileri Testi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Öğrenci Günlükleri	T Testi, İlişkili Örneklem T Testi, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	D
Bozkurt (2015)	Öğretmenlerin Öz Düzenleme Yeterlikleri	Matematik Öğretmenleri	Tekli Durum Çalışması	Gözlem, Görüşme, Doküman İncelem	Kodlama	D
Dursun Sürmeli (2015)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	9.Sınıf	İlişkisel Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ve Başarı Testi	Kolerasyon Analizi, Çoklu Regresyon Analizi	YL

Budak (2016)	Öz Düzenleme Ve Matematik Başarısı	4.Sınıf	Yordayıcı Korelasyonel Araştırma	Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Matematik Motivasyon Ölçeği, Biliş Üstü Ölçeği, Başarı Notları	Anova, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Ve Pearson Korelasyon Analizi	YL
Ayvaz (2018)	Matematiksel Ölçme Becerileri Ve Öz Düzenleme	60-68 Ay Çocuk	Durum Çalışması	16 Etkinlik, Gözlem, Demografik Bilgi Formu, Sınıf Gözlem Formu, Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması: 3 – 5 Yaş Çocuklarda Özdüzenleme Ve Üstbilgin Sözel Ve Sözel Olmayan Göstergeleri	Betimsel Analiz	YL
Koronel (2018)	Üstbilgin İzleme Doğruluğu Düzeyleri Ve Öz Düzenleme Farklılıkları	6.Sınıf	7 Tekrarlı Üstbilgin İzleme Çalışması	Kişisel Bilgi Formu, Özdüzenleyerek Öğrenme Ölçeği, Matematik Başarı Puanı, Tekrarlı Ölçümlerde Kullanılan Testler	Üst Düzey İstatistik Gerektiren Nicel Analiz Programı	YL
Çağlayan (2019)	Matematik Başarısını Yordama	Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Öğrenme İklimi Ölçeği, Matematikçe Yönelik Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Paket Analiz Programı	YL
Şenberber (2019)	Rutin Olmayan Problemler Ve Öz Düzenleme	7.Sınıf Ve 8.Sınıf Öğrencileri	Durum Çalışması	Yazılı Sınav, Yarı Yap. Mülakat	İçerik Ve Söylem Analizi	YL
Kara (2019)	Öz Düzenleme Ve Matematik Kaygısı	7.Sınıf	İlişkisel Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Paket Analiz Programı	YL
İpek (2019)	Öz Düzenlemenin Matematik Kaygısı Ve Öz Yeterlik İnancına Etkisi	Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Kişisel Bilgi Formu, Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği, Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği, Algılanan Öz- Düzenleme Ölçeği	Paket Analiz Programı	YL
Ülker (2019)	Öz Düzenleme Ve Yansıtıcı Düşünmenin Başarıya Etkisi	8.Sınıf	İlişkisel Tarama	Demografik Bilgi Anketi, Başarı Notları, Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	Betimsel İstatistik, Pearson Korelasyon Analizi, Regresyon Analizi, Yol Analizi	YL

Alp (2019)	Öğrencilerin Matematik Başarısı, Tutumu, Öz Düzenleme, Kaygı Ve Umutsuzluk Düzeyleri	Lise Öğrencileri	Tarama, Keşfedici Korelasyonel	Tutum Ölçeği, Akademik Öz düzenleme Ölçeği, Matematik Kaygı Ölçeği, Matematik Umutsuzluk Ölçeği	Paket Analiz Programı	YL
Meriç Bağrıyanık (2020)	Doğrusal Denklemler Konusunda Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi	8.Sınıf	Yarı Deneysel	Doğrusal Denklemler Başarı Testi, Üstbiliş Farkındalık Envanteri Ve “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Öz Değerlendirme Formu, Ajanda, Öğrenme Günlükleri	Paket Analiz Programı	YL
Özler (2020)	Tersyüz Sınıf Modeli İle Desteklenmiş Tam Öğrenme Yaklaşımı	4.Sınıf	Yarı Deneysel	Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ve Çevre Ve Alan Ölçmeye Yönelik Akademik Başarı Testi	Bağımlı Ve Bağımsız Gruplarda T Testi	YL
Coşar (2021)	Öz Düzenleme Stratejileri	Üstün Yetenekli Öğrenci	Örnek Olay	Odaklı Görüşme, Gözlem, Matematikte Potansiyel Üstün Yeteneği Belirlemeye Yönelik Kriter Testi, Öğrencilerin Güdusel Stratejilerindeki Farklılığı Belirlemeye Yönelik Olarak Uygulanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Kodlama	D
Özçelik (2021)	Stem Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri	7.Sınıf	Karma Araştırma	‘Stem Tutum Ölçeği’, ‘Bilişüstü Yeti Ölçeği’ Ve ‘Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği’ /Nitel Veriler - Görüşme, Gözlem, Doküman İnc.	İçerik Analizi, Paket Analiz Programı	D
Haskanlı (2021)	Doğrusal Denklemler Konusunda Eba Kullanımı	8.Sınıf	Yarı Deneysel	Doğrusal Denklemler Konusu Matematik Başarı Testi, Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	Shapiro-Wilkinson Normallik Testi, Bağımsız Örneklem T-Testi, İlişkili Örneklem T Testi, Kovaryans Analizi	YL
Erden (2021)	Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi Etkisi	8.Sınıf	Karma Araştırma	Başarı Testleri, Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği, Azim Ölçeği, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği, Başarı Motivasyonu Ölçeği, Tutum Ölçeği	İçerik Analizi, Paket Analiz Programı	D
Can Yurt (2021)	Özbelirleme Kuramı Ve Öğrenen Özzerkliği	9 Ve 12. Sınıf	Karma Araştırma	Matematik Öğrenen Özzerkliği Ölçeği	Paket analiz programı, İçerik Analizi	YL

Tuhan (2022)	Akıl Yürütme Ve Problem Çözme Süreci Farkındalıkları	8.Sınıf	Betimsel Tarama Ve İlişkisel Tarama	Orantısal Akıl Yürütme Beceri Testi, Olasılıksal Akıl Yürütme Beceri Testi Ve Üstbilişsel Öz Düzenleme Ölçeği	Betimsel İstatistik, Pearson Korelasyon Katsayısı, Fark Analizi	YL
Ergin (2022)	Kaygı, Tutum Ve Algılanan Öz Düzenleme	Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Matematik Öz Yeterlik Kaynağı Ölçeği”,İki Boyutlu Matematik Kaygısı Ölçeği, Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği	Betimsel Analizler, Pearson Korelasyon Analizi	YL
Köten (2022)	Problem Çözme Ve Öz Düzenleme	8.Sınıf	Karma Araştırma	“Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Başarı Testi” “Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği” İle “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Paket Analiz Programı/ İçerik Analizi	YL
Sevgi (2022)	Başarı, Duygu, Motivasyon Ve Öz Düzenleme	Ortaokul Öğrencileri	Korelasyonel	Başarı Duygu Ölçeği, Matematik Motivasyon Ölçeği Ve “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, Kişisel Bilgi Formu	Betimleyici İstatistik, T-Testi, Anova, Pearson Korelasyon Analizi, Regresyon Analizi	YL
İlgün Çerçi (2022)	Öz Düzenleme Ve Mobil Teknoloji Kabul Düzeyi	Lise Öğrencisi	Betimsel Ve İlişkisel Tarama	Öğrenci Bilgi Formu, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği Ve Matematik Öğrenmede Mobil Teknoloji Kabul Ölçeği	Bağımsız Gruplar T Testi, Anova, Basit Korelasyon Analizi	YL
Tütüncü (2023)	Ölçek Geliştirme	Ortaokul Öğrencileri	Tarama	Ölçek Form	Paket Analiz Programı	YL
Uzun (2023)	Cebir Başarısı Ve Öğrenci Stratejileri	Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Cebir Tutum Ölçeği, Cebir Başarı Testi	Paket Analiz Programı	YL
Yıldız (2023)	Matematiksel Modelleme Etkinlikleri	4.Sınıf	Deneysel	Problem Çözme Becerisi Belirleme Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçekleri	Shapiro-Wilk Testi,Mann Witney U Testi,Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	YL
Efe Kendüzler (2023)	Dijital Ve Eğitsel Oyunlar	Anaokulu	Yarı Deneysel	Kişisel Bilgi Formu, Erken Matematik Yeteneği Testi, Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği	İlişkili Örneklemeler T Testi, Karma Anova	D
Yaşar Yusumut (2023)	Sayı Hissi	5 Yaş	İlişkisel Tarama	Demografik Bilgi Formu, Sayı Kavrama Testi Ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği	Paket Analiz Programı	YL

Çetintav (2023)	Geometri Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı	8.Sınıf	Yarı Deneysel	Üç Boyutlu Geometrik Cisimler Başarı Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Kovaryans Analizi	YL
Dikbaş (2023)	Harmanlanmış Öğrenmeye Dayalı Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Görüşler	Matematik Öğretmen Adayları	Durum Çalışması	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	YL
Gökburun (2023)	Matematiksel Güven Ve Öz Düzenleme	Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Matematiksel Güven Ölçeği, Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Bağımsız T-Testi, Anova Ve Korelasyon Analizi	YL

Tablo 2

Matematik Eğitimi ve Öz Düzenleme Beceri Gelişimi İle İlgili Makaleler (Yıllara Göre Artan)

Yazar Ve Yıl	İncelenen Konu	Örneklem Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Üredi Ve Üredi (2005)	Öz Düzenleme ve Başarı	8.Sınıf	İlişkisel Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Başarı Notları	Basit Doğrusal Regresyon, Çoklu Regresyon t testi / İlişkisel Gruplarda Tek Yönlü Varyans Testi
Alcı Ve Altun (2007)	Öz Düzenleme Beceri Değişkenleri	Lise Öğrencileri	Karşılaştırmalı Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Varyans Testi
Mandacı Şahin (2010)	Akademik Başarı ve Öz Düzenleme	Sınıf Öğretmen Adayları	Karşılaştırmalı Tarama	Güdülenme Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Notları	Paket Analiz Programı
Alcı, Erden Ve Baykal (2010)	Matematik Başarısı	Üniversite Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Öğrenme İçin Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Başarı Notları	Yapısal Eşitlik Modeli (AMOS Programı)
Akkuş İspir, Ay, Saygı (2011)	Öz Düzenleme Stratejileri Farkı	Lise Öğrencileri	Tarama	Öğrenmede Öz düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözerken Bütüncül Ve Analitik Düşünme Ölçeği	Paket Analiz Programı
Karakaş Ve Altun (2011)	Ürün Dosyası Kullanımı	5.Sınıf	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Bağımsız Gruplarda t-Testi

Kılıç Ve Tanrıseven (2012)	Standart Olmayan Sözel Problemler	Matematik Öğretmen Adayları	İlişkisel Tarama	Standart Olmayan Sözel Problem Testi, Güdülenme Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Kodlama Ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi
Özudoğru Ve Bümen (2016)	Matematik Başarısını Yordama	9.Sınıf	İlişkisel Tarama	Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği, Özdüzenleme Becerileri Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Başarı Testi	Çoklu Regresyon
Kirişçi Köksal Konik (2016)	Üstün Ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrenci Öğrenmeleri	7. Ve 8.Sınıf	Tarama	Raven Standart Progressive Matrices (RSPM) Testi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Mann-Whitney U, Bağımsız Gruplar t-Testi, Kruskal Wallis Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)
Sürmeli Ve Ünver (2017)	Öz Düzenleyici Stratejiler Ve Matematik Başarısı	9.Sınıf	İlişkisel Tarama	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Başarı Testi	Korelasyon Ve Çoklu Regresyon Analizi
Çalgın Ve Koç (2017)	Webquest Destekli Öğretim	6.Sınıf	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma	Eleştirel Düşünme Ölçeği	Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
Özçakır Sümen Ve Çalışıcı (2017)	Matematik Başarısı	8.Sınıf	İlişkisel Tarama	Motivasyon Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Notları	Basit Doğrusal Ve Çoklu Regresyon
Sonay Ay Ve Bulut (2017)	Problem Çözme Ve Öz Düzenleme	Sınıf Öğretmen Adayları	Ön-Test Ve Son-Test Deney-Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
Öztürk, Özgöl, Akkan (2018)	Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Görüşler Ve Tasarımlar	Matematik Öğretmen Adayları	Durum Çalışması	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Etkinlik Kartı	İçerik Analizi
Alpaslan Ve Ulubey (2019)	Başarı Duygusu Ve Akademik Başarı	7.Sınıf	İlişkisel Tarama	Başarı Duygu Ölçeği, Güdüleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Notları	Betimsel İstatistiksel Ve Pearson Korelasyon Analizi
Aldan Karademir Ve Görgün (2019)	Problem Çözme	Ortaokul Öğrencileri	Tarama	Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Paket Analiz Programı
Gündüz Çetin Ve Saracaloğlu (2021)	Matematik Umutsuzluğu	Lise Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Kişisel Bilgi Formu, Matematik Umutsuzluk Ölçeği, Matematik Kaygı Ölçeği, Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği	Paket Analiz Programı
Can Yurt Ve Saracaloğlu (2022)	Öğrenen Özerkliği Ölçeği Geliştirme	Lise Öğrencileri	Tarama	Alan Yazı Taraması	Nicel Analiz Paket Programı
Fazlı Ve Avcı (2022)	Motivasyon Ve Öz Düzenleme	11.Sınıf	Durum Çalışması	Yarı Yapılandırılmış Mülakat Ve Gözlem	Belirtilmemiş

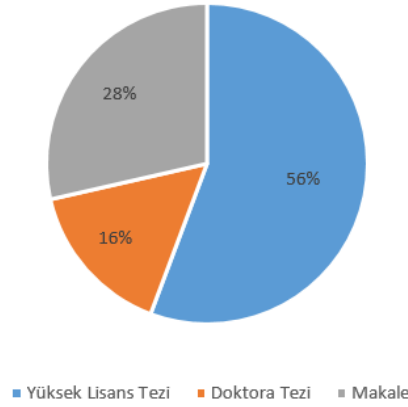
Açıkgül Ve Tuhun (2023)	Orantısal Ve Olasılık Akıl Yürütme Becerisi	8.Sınıf	Betimsel Tarama İlişkisel Tarama	Orantısal Akıl Yürütme Beceri Testi, Olasılıksal Akıl Yürütme Beceri Testi, Üstbilişsel Öz Düzenleme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Dereceli Puanlama Anahtarı, Pearson Korelasyon Testi, Betimsel İstatistikler, f Testi
-------------------------	---	---------	----------------------------------	--	---

Matematik Eğitimi ve Öz Düzenleme Beceri Gelişimi ile İlgili Tez ve Makalelerin Türüne, Yıllarına ve Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili incelenen tez ve makalelerin türüne, yıllarına ve çalışma gruplarına göre dağılımı kapsamında elde edilen veriler sırasıyla Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 1

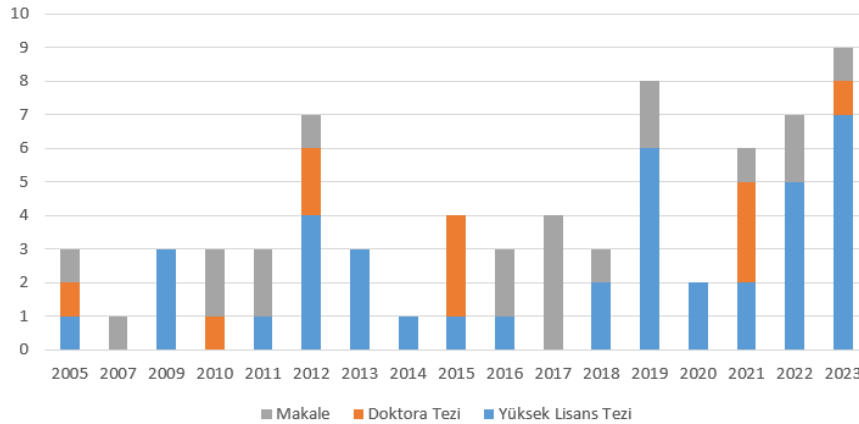
İncelenen Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı



Çalışmada 50 tez 20 makale incelenmiş olup incelenen 50 tez çalışmasının 39’u (%56) yüksek lisans tezi 11’i (%16) doktora tezidir. İncelenen 20 (%28) çalışmanın ise makale türüne ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç taranan veri tabanlarında daha çok yüksek lisans tezinin tercih edildiğini göstermektedir.

Grafik 2

İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

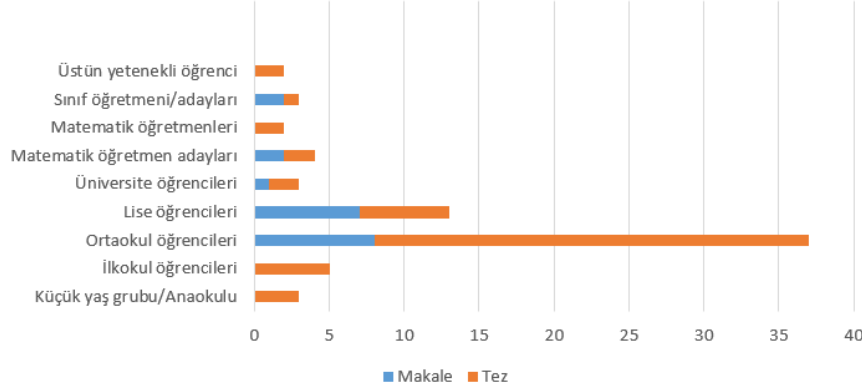


Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisi ile ilgili en fazla çalışmanın toplam 9 çalışma ile 2023 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu 9 çalışmanın 7 tanesi

yüksek lisans tezi, 1 tanesi doktora tezi ve 1 tanesi makaledir. 2023 yılının ardından toplam 8 çalışma ile 2019 yılı gelmektedir. 2019 yılında yapılan 8 çalışmanın ise 6 tanesi yüksek lisans tezi ve 2 tanesi makale iken o yıl bu konuda doktora tezi çalışılmadığı görülmektedir.

Grafik 3

İncelenen Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı



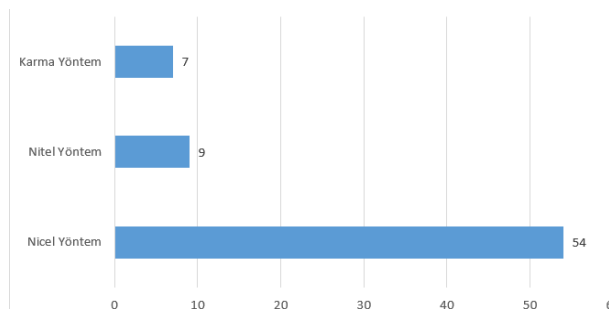
Grafik 3 incelendiğinde yapılan çalışmalardan bir kısmında çeşitli gruplardan veri toplanmasından kaynaklı olarak grafikte aynı çalışmaya birkaç kez yer verilmiştir. Çalışmaların genelinde ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Ortaokul kademeleri göz önünde bulundurulduğunda en çok 8.sınıf ile çalışıldığını söylemekte mümkündür. Ortaokul öğrencilerinden sonra lise öğrencileri ve ilkokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri/adayları ile yapılan çalışmalara örnek olarak adayların akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik yürütülen çalışma (Mandacı Şahin, 2010) ile üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz düzenleme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan (Sonay Ay ve Bulut, 2017) çalışma örnek gösterilebilir. Tez ve makaleler ayrı ayrı ele alındığında incelenen tez çalışmalarının veri toplama gruplarının incelenen makalelere göre daha çeşitli olduğu da görülmektedir.

Matematik Eğitimi ve Öz Düzenleme Beceri Gelişimi ile İlgili Tez ve Makalelerin Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili incelenen tez ve makalelerin yöntemlerine göre dağılımı kapsamında elde edilen verilerin Grafik 4’te yıllara göre yöntem dağılımları ise Tablo 3’te verilmiştir.

Grafik 4

İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları



Çalışma yöntemleri nicel, nitel ve karma olmak üzere üç ayrı başlıkta incelemeye alınmıştır. Grafik 4’e bakıldığında en çok tercih edilen

yöntemin nicel araştırma olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla nitel ve karma araştırma yöntemleri gelmektedir.

Tablo 3

Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Yöntem Dağılımları

Yıllar /Yöntem	Nitel <i>f</i>	Nicel <i>f</i>	Karma <i>f</i>
2005 (Tez)		2	
2005 (Makale)		1	
2007 (Makale)		1	
2009 (Tez)		2	1
2010 (Tez)			1
2010 (Makale)		2	
2011 (Tez)		1	
2011 (Makale)		2	
2012 (Tez)	1	5	
2012 (Makale)		1	
2013 (Tez)		3	
2014 (Tez)		1	
2015 (Tez)	1	2	1
2016 (Tez)		1	
2016 (Makale)		2	
2017 (Makale)		4	
2018 (Tez)	1	1	
2018 (Makale)	1		
2019 (Tez)	1	5	
2019 (Makale)		2	
2020 (Tez)		2	
2021 (Tez)	1	1	3
2021 (Makale)		1	
2022 (Tez)		4	1
2022 (Makale)	1	1	
2023 (Tez)	1	7	
2023 (Makale)	1		

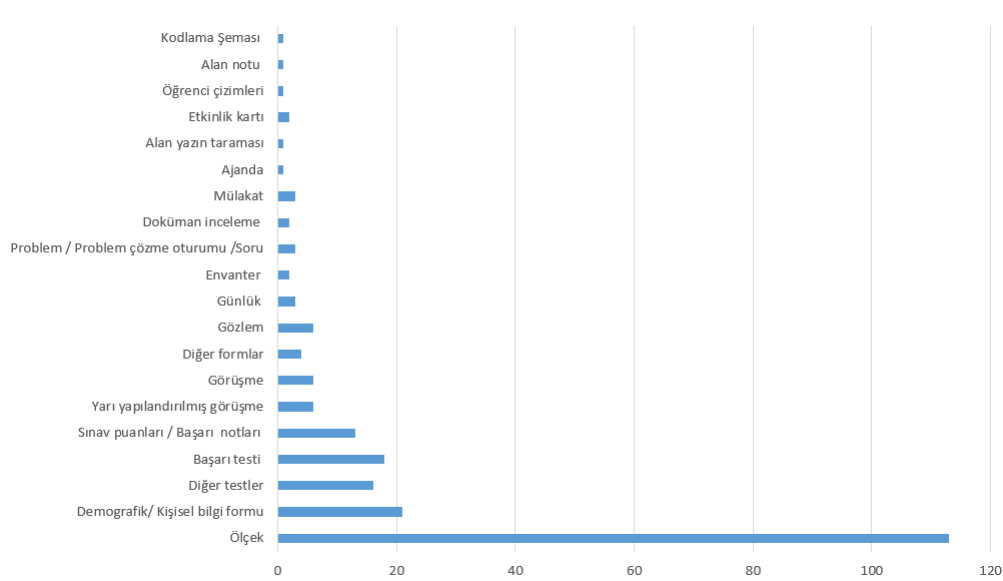
Tablo 3 incelendiğinde sadece 2015, 2021 ve 2022 yıllarında her üç yönteme ait yayın olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarında ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntem tercih edilmiştir. Matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisi ile ilgili dokuz çalışmayla en çok çalışmanın 2023 yılında yapıldığı göz önüne alındığında ağırlıklı olarak nicel araştırma ön plana çıkmaktadır. 2023 yılının ardından sekiz çalışmayla gelen 2019 yılına bakıldığında benzer bir durumla karşılaşmaktadır. Karma araştırmalar sadece tezlerde karşımıza çıkmakta ve en çok 2021 yılında bu yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Makalelerde ağırlıklı olarak nicel araştırma yönteminin tercih edildiği ve karma araştırma yöntemlerine yer verilmediği görülmektedir.

Matematik Eğitimi ve Öz Düzenleme Beceri Gelişimi ile İlgili Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına, Kullanılan Ölçek Dağılımına ve Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Türkiye’de matematik eğitimi ve öz düzenleme beceri gelişimi ile ilgili incelenen tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Grafik 5’te, veri toplama araçlarından ölçek dağılımı Grafik 6’da ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı ise Grafik 7’de verilmiştir.

Grafik 5

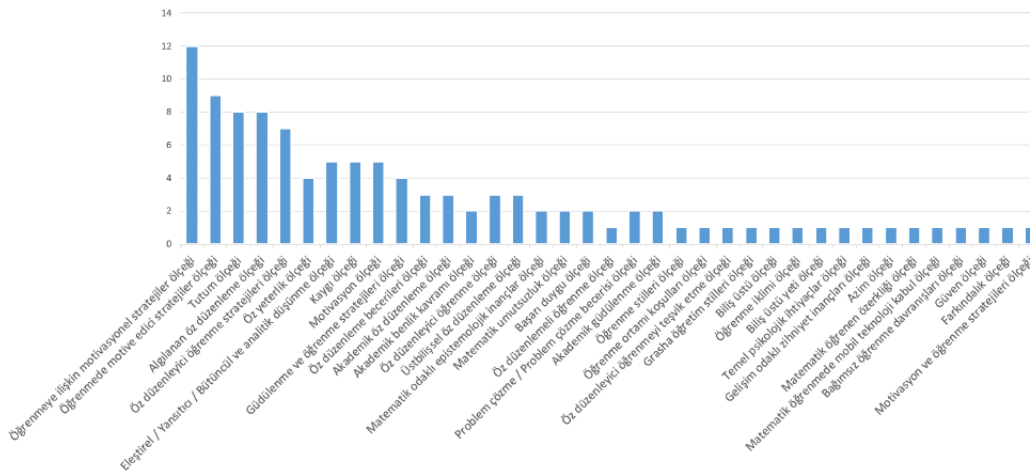
İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



İncelenen 70 çalışmada toplam 223 tane veri toplama aracından faydalandığı görülmektedir. Grafik incelendiğinde çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçek (113 tane) kullanımının olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerin çeşitlerine Grafik 6'da yer verilmiş ve detaylı olarak incelenmiştir. Ölçek kullanımının ardından kişisel bilgi formu, çeşitli testler ve başarı testleri gelmektedir. En az kullanılan veri toplama araçlarından bazıları ise etkinlik kartı, mülakat, gözlem ve ajandadır.

Grafik 6

İncelenen Çalışmalarda Veri Toplama Aracı Olarak Seçilen Ölçekler



Kullanılan 113 ölçek 39 ayrı ölçek adı kapsamında ele alınmış ve bu ölçeklerin isimlerine yukarıda yer alan Grafik 6’da yer verilmiştir. Grafik incelendiğinde, 39 ölçek tipi arasında en fazla kullanılan ölçek “Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği” olmuştur. Ardından “Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği”, “Tutum ölçeği” ve “Algılanan öz düzenleme ölçeği” gelmektedir. En az kullanılan ölçeklerden bazıları “Farkındalık ölçeği”, “Öğrenme iklimi ölçeği” ve “Öğrenme stilleri ölçeği” dir.

Öz düzenleme strateji farklılıkları	Akkuş İspir, Ay, Saygı (2011)	Yılmaz (2009); Kirişçi (2013); Koronel (2018); Coşar (2021)
Ürün dosyası kullanımı	Karakaş ve Altun (2011)	Karakaş (2009)
Eğitsel oyun		Canbay (2012); Efe Kendüzler (2023)
Matematik kaygısı		Kara (2019), İpek (2019)
Ölçek geliştirme	Can Yurt ve Saracaloğlu (2022)	Tütüncü (2023)
Üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrenci öğrenmeleri	Kirişçi ve Köksal Konik (2016)	
WebQuest destekli öğretim	Çalgın ve Koç (2017)	
Matematik umutsuzluğu	Gündüz Çetin ve Saracaloğlu (2021)	
Motivasyon ve öz düzenleme	Fazlı ve Avcı (2022)	
Orantısız ve olasılık akıl yürütme becerisi	Açıkgül ve Tuhan (2023)	
Öz düzenleme beceri değişkenleri	Alcı ve Altun (2007)	
Standart olmayan sözel problemler	Kılıç ve Tanrıseven (2012)	
Öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşler ve tasarımlar	Öztürk, Özgöl ve Akkan (2018)	Dikaş (2023)
Tutum ve başarı		Yamaç (2011)
Öz düzenleme yeterlikleri		Nilay Çelik (2012), Bozkurt (2015)
Öz düzenleme stratejilerini kullanma yetkinlikleri		Şimşek (2012)
Öz düzenleme ve TEOG		Süer (2014)
Matematik başarısı, tutumu, öz düzenleme, kaygı ve umutsuzluk düzeyleri		Alp (2019)
Farklılaştırılmış öğretim		Meriç Bağrıyanık (2020)
Tersyüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımı		Özler (2020)
EBA kullanımı		Haskanlı (2021)
Akıl yürütme ve problem çözme süreci farkındalıkları		Tuhan (2022)
Kaygı, tutum ve algılanan öz düzenleme		Ergin (2022)
Başarı, duygu, motivasyon ve öz düzenleme		Can Yurt (2021); Sevgi (2022)
Mobil teknoloji kabul düzeyi		İlgün Çerçi (2022)
Matematiksel modelleme etkinlikleri		Özturan Sağır (2010); Yıldız (2023)
Sayı hissi		Yaşar Yusuymut (2023)
Artırılmış gerçeklik kullanımı		Çetintav (2023)
Matematiksel güven		Gökburun (2023)
STEM		Özçelik (2021)
Matematiksel ölçme süreçleri		Ayvaz (2018)
Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi		Erden (2021)

Çalışmalar incelendiğinde odaklandıkları konular 34 ayrı başlık altında ele alınmış ve Grafik 8’de verilmiştir. Konu başlıklarına ait tez ve makalelerin yazar ve yıl bilgilerine ise Tablo 4’te yer verilmiştir. Ağırlıklı olarak akademik başarıyı temel alan çalışmaların (%27) yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak problem çözme (%10) ve öz düzenleme stratejileri (%7) gibi konu başlıklarının da sayıca diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir. Kalan 31 başlığın yüzdelik dağılımları ise %1 ile %3 aralığında değişim göstermektedir. Akademik başarı konusunu ele alarak yapılan 19 çalışma (%27) incelendiğinde öz düzenleme stratejileri ve çeşitli değişkenlerin akademik başarıyı yordama gücüne yönelik yapılan çalışmalar ile çeşitli değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişki olmak üzere iki

farklı yönde çalışmaların olduğu görülmektedir.

Altun (2005) öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, öz yeterlik algı puanları, öğrenme stilleri, cinsiyet; Üredi ve Üredi (2005), öz düzenleme stratejileri ve matematiğe yönelik inançların; Tonguç (2013) ve motivasyon ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin; Dursun ve Sürmeli (2015) öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramının; Özüdoğru ve Bümen (2016), öz yeterlik, öz düzenleme, güdülenme ve okul türlerinin; Özçakır Sümen ve Çalışıcı (2017) ise motivasyon ve öz düzenleme becerilerinin; Çağlayan (2019) öz düzenleme, öz yeterlik, algılanan özerklik desteği, tutum ve cinsiyetin akademik başarıyı yordayıp yordamadığına dair yapılan çalışmalardandır. Altun (2005) çalışmasında öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algı puanları başarıya olumlu yönde etki etmektedir. Üredi ve Üredi’nin (2005) çalışması öz düzenleme stratejilerinin motivasyonel inançlara göre başarıyı yordamada daha yüksek paya sahip olduğunu gösterse de Özçakır Sümen ve Çalışıcı (2017) motivasyon stratejilerinin öz düzenleme stratejilerine daha başarıyı yordamada daha yüksek paya sahip olduğunu göstermiştir. Tonguç (2013) motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin büyük çoğunluğunu açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Dursun ve Sürmeli (2015) ile Özüdoğru ve Bümen’in (2016) çalışmalarında ise öz düzenleme ve başarının yordanması arasında bir ilişki bulunmamıştır. Çağlayan (2019) öz yeterlik, öz düzenleme ve tutumun başarıyı yordamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canca (2005) bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri, cinsiyet; Ataş (2009) öz düzenleyici öğrenme stratejileri, öz yeterlik algısı, başarı; Şahin (2010) akademik başarı ve öz düzenleme stratejileri; Alıcı, Erden ve Baykal (2010) ÖSS puanları, problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve öz düzenleme stratejileri; Aktan (2012) akademik başarı, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon, öğretim stilleri; Budak (2016) bilişüstü beceriler, motivasyon, öz düzenleme stratejileri; Sürmeli ve Ünver (2017) epistemolojik inanç, akademik benlik, başarı ve öz düzenleme stratejileri; Alpaslan ve Ulubey (2019) akademik duygu, başarı, öz düzenleme stratejileri; Ülker (2019) öz düzenleme stratejileri, başarı duygusu, motivasyon; Uzun (2023) tutum, öz düzenleme stratejileri, akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Sadece Sürmeli ve Ünver’in (2017) çalışmasında öz düzenleme ve epistemolojik inançlar ile matematik başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Budak (2016) değişkenler arasında anlamlı ilişki bulmasının yanında motivasyon ve öz düzenlemenin başarıyı yordadığı sonucuna da ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmaların dışında akademik başarı konusunu ele alan Yıldızlı (2015) döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeline göre oluşturulan ortam ve etkinliklerin akademik başarıya, tutuma ve öz düzenleme becerilerine olan etkisini incelemiş ve çalışma grupları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Problem çözme konusunu ele alarak yapılan 7 çalışma (%10) incelendiğinde öz düzenleme becerisi ve problem çözmenin dışında akademik başarı, öz yeterlik, öz değerlendirme, stresle başa çıkma, iletişim gibi değişkenlerinde bazı çalışmalarda ele alındığı görülmüştür. Problem çözmenin görev bilincine, öz düzenleme düzeylerine ve stresle başa çıkabilme değişkenlerine olumlu etkisinin olduğunu fakat iletişim becerilerine yönelik anlamlı bir değişime yol açmadığı gözlenmiştir. Yazgan Sağ (2012) problem çözme durumlarındaki öz düzenleme davranışlarını sosyal bilişsel bakışa göre ele almış ve açıklamaya çalışmıştır. Esin Çelik (2012), problem çözme başarısına öz düzenleme, öz yeterlik ve öz değerlendirme kararlarının doğruluğunun ne düzeyde etkisi olduğuna yönelik çalışmasını yapmış ve en açıklayıcı değişkenin öz yeterlik kararları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayapınar (2015) öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki etkileşimi incelemiş ve problem çözme stratejilerini öğretmenin öz düzenleme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sonay Ay ve Bulut (2017) diğer çalışmalardan farklı olarak örneklemini öğretmen adaylarından seçmiştir. Üst bilişsel

sorgulamaya dayalı problem çözme ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda alt bileşenlerden konu değeri, öğrenme inançları kontrolü ve çaba düzenlemesi bileşenlerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu fakat diğer alt bileşenlerde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Şenberber (2019) rutin olmayan problemlerde strateji seçimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin basit düzeyde stratejileri seçtiklerini söylemiştir. Buna ek olarak tek strateji kullanıldığında öz düzenleme becerilerinin sürece dahil edildiği gözlemlenirken genelde bu konuda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aldan Karademir ve Görgün (2019) problem çözmede yansıtıcı düşünme becerisi ve öz düzenleme arasındaki ilişkiye dair tarama yapmış ve pozitif bir ilişkinin varlığına dair bir sonuca ulaşımlardır. Köten (2022) problem çözme becerisinin öz düzenlemeye ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerinin derse daha aktif dahil olması ve MEB kitabına ek olarak farklı kaynakların sunulması ile birlikte başarılarında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Öz düzenleme strateji farklılıkları konusunu ele alarak yapılan 5 çalışma (%7) incelendiğinde Yılmaz (2009) öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin ortam koşulları ve problem çözme başarılarına göre değişimlerini incelediği çalışmasında problem çözmeye yönelik olumlu tutuma sahip olan kişilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını gözlemlemiştir. Akkuş İspir, Ay, Saygı (2011) üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik çalışma yapmış ve öz düzenleme becerisi ile düşünme stratejileri arasında bir ilişki bulmamıştır. Kirişçi (2013) öz düzenleyici öğrenme ve motivasyonel inanç farklılıklarını cinsiyet, sınıf ve akademik başarı açısından ele almıştır. Öz düzenleme becerileri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Koronel (2018) başarı ve öz düzenleyerek öğrenme becerilerine göre üstbilişsel izleme doğruluğu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair bir çalışma yapmış ve başarıyla aralarında pozitif bir ilişki bulurken öz düzenleme becerisi ile ilgili olarak bir ilişki bulamamıştır. Coşar (2021) üstün yetenekli öğrencilerin bilgiyi oluşturma ve pekiştirme süreçlerini ele almış, bu sürece öz düzenleme stratejilerinin nasıl değiştiğini de dahil etmiştir. Yüksek düzeyde güdüsel stratejiye sahip olan öğrencilerin bilginin oluşumu ve pekişmesi aşamalarında daha başarılı olduğu görülürken orta-düşük düzeydeki öğrencilerin zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisine ilişkin yapılan çalışmaların ortaya konulması amacıyla Dergipark, TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan makale ve tezler taranmıştır. Tüm çalışmalar türüne, yılına, çalışma gruplarına, yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve odaklandıkları konulara göre ayrıntılı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yıllara bakıldığında taranan veri tabanlarında karşılaşılan ilk çalışmanın 2005 yılında olması sebebiyle 2005-2023 yılları arasında yapılmış 50 tez, 20 makale olmak üzere toplam 70 çalışma incelemeye alınmıştır. İncelenen tezlerin 39 tanesi yüksek lisans tezi 11 tanesi ise doktora tezidir. Matematik eğitimi özelinde yüksek lisans tez sayısı doktora tez sayısına göre daha yüksektir. Fakat Sezer ve Alabay (2018) Türkiye’de yapılmış öz düzenleme ile ilgili tüm lisansüstü tezleri incelemiş ve incelediği tezlerin ağırlıklı olarak doktora tezi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Grafik 2 incelendiğinde 2019, 2022 ve 2023 yıllarında yapılan yüksek lisans tez sayısında artış görülmektedir. Bu artışın 2018 yılında güncellenen eğitim programı ile birlikte 21. Yüzyıl becerilerine verilen önemin artmasına bağlı olduğu ve eğitim sistemimize entegre edilmek istenen bu becerilerin, akademik çalışmalara olan ilgiyi artırması ile birlikte bu alanlarda yapılan yüksek lisans tezi sayısında bir yükselişe neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların en fazla 2023 yılında çalışıldığı ardından 2019 yılının geldiği görülmektedir. Ayrıca 2023 yılı Aralık ayında henüz yayımlanmamış olan çalışmaların

varlığı göz önüne alındığında bu sayıda artış olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. 21.yüzyıl becerileri kapsamında bireylerin öz düzenleme becerilerine işaret eden öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve karar verme gibi beceri maddelerinin bulunması günümüzde bu alanda yapılan çalışmaların sayısının fazlalığını açıkladığı düşünülmektedir. Erden (2021) Covid-19 salgın sürecine dikkat çekmiş ve bu dönemde öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluk almanın tercih değil zorunluluk haline dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime geçilmesi ile birlikte öğrencilerden öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve aktif rol almaları beklenmiştir. Alanoğlu ve Doğan Atalan (2021) pandemi sürecinde dersi takip etme zorunluluğunun olması ve sorumluluğun öğrencilere yüklenmesi öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini söylemiştir.

İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına bakıldığında ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Akranlarına göre daha hızlı öğrenme becerisi, daha fazla merak ve yaratıcı düşünme becerileri ile ön plana çıkan üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar ile öz düzenleme becerisinin geliştirilebilir olmasına rağmen lisans düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Bu faktörler dikkate alındığında bu grupların öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmaların odaklandıkları konulara bakıldığında çalışmaların ağırlıklı olarak akademik başarı ve öz düzenleme becerisi çerçevesinde oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak problem çözmenin öz düzenleme becerisine etkilerine ve öğrencilerin öz düzenleme strateji farklılıkları üzerine çalışmalarında sıklıkla alanyazında konu edildiği görülmüştür. Konu alanı çeşitliliğine bakıldığında ve öz düzenleme becerisinin gelişimine etkisi olan birçok bileşenin olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmaların çeşitliliği açıklanabilmektedir.

Çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek, başarı testi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan toplam ölçek sayısının 113 olduğu dikkate alındığında ölçeklerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. En fazla “Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği” kullanılarak çalışma yapılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak en fazla paket analiz programı kullanımının tercih edildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda paket analiz programı kullanımına ek olarak betimsel analiz veya içerik analizinin yapıldığı da görülmektedir. Bu kapsamda çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Matematik eğitimi ve öz düzenleme becerisinin yanı sıra başka branşlarda nasıl bu beceriye katkı sağlanabileceğine yönelik çalışmaların yapılmasının disiplinlerarası etkileşime yol açabileceği düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerisine sahip olmanın ve sahip olunan beceri düzeyini geliştirmenin yaşı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda farklı gruplarla çalışma yürütülebilir. Bu becerinin gelişimine yönelik en fazla ihtiyaç duyan çalışma grubunun belirlenmesi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Öz düzenleme becerisi ve akademik başarı üzerine yapılan çalışmaların sayısı yeterince fazladır. Bununla birlikte süreçte yaşanan problemler ve probleme çözüm önerileri, ihtiyaçlar, öğretim programı ile bu ihtiyaçlara verilecek yanıtlar üzerine çalışmaların yürütülmesi önerilebilir

Conflict of Interest

Çıkar çatışması yoktur.

REFERANSLAR

- Açıkgül, K., & Tuhan, N. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin orantısal ve olasılıksal akıl yürütme becerileri ile problem çözme sürecinde üstbilişsel öz düzenlemelerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 96-123. <https://doi.org/10.33400/kuje.1222070>
- Akkuş İspir, O., Ay, Z.S., & Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Alanoğlu, M., & Doğan Atalan, B. (2021). Covid-19 periods from the perspective of the teacher: a case study on students' independent research and self-regulation skills. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 39, 34-47. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.164>
- Alçay, E.S. (2019). *Ergenlerde problemli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Aldan Karademir, Ç., & Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543759>
- Alp, F.B. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-14. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458020>
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Avcı, Ö. (2020). Motivasyona kuramsal bakış: Atıf, beklenti-değer ve öz belirleme. Ö. Avcı, & E. Akyıldız (Ed.), *Eğitimde motivasyon-kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme* (3-51). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ay, Z. S., & Bulut, S. (2017). Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin yarı deneysel bir çalışma ile araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304716>
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve özdüzenleme açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez

Merkezi.

- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisi* [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz düzenlemelerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çağlayan, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çalgın, Z., & Koç, M. (2017). Webquest destekli matematik öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Can Yurt, E. (2021). *Özbelirleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin matematik öğrenen özerkliği: bir karma desen araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Can Yurt, E., & Saracaloğlu, A. S. (2022). Matematik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(2), 493-540. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1072588>
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çelik, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel öz düzenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çetintav, G. (2023). *Geometri öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine, akademik motivasyonlarına ve başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.20875/sb.72394>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 49(4), 342-356.
- Coşar, M.Ç. (2021). *Öğrenmede farklı güdüsel stratejilere sahip üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dikbaş, K. (2023). *Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmeye dayalı öz düzenlemeli öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dursun Sürmeli, Z. (2015). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik*

- benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dursun Sürmeli, Z., & Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 83-102. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.298393>
- Efe Kendüzler, S. (2023). *Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erden, B. (2021). *Gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı etkinliklerin başarı, zihniyet inançları, azim, öz düzenleme, motivasyon ve tutum üzerindeki etkililiği* [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ergin, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik, kaygı, tutum ve algılanan öz düzenlemeler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Fazlı, E., & Avcı, Ö. (2022). Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme: tek bir durum çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 1-45. <https://doi.org/10.22596/hej.976349>
- Gökburun, A. (2023). *ortaokul öğrencilerinde üst biliş ve öz düzenleme becerilerinin matematiksel güvene etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gündüz Çetin, İ., & Saracaloğlu, A. S. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 950-971. <https://doi.org/10.37217/tebd.909422>
- Haskanlı, B. (2021). *8. sınıf doğrusal denklemlerin öğretiminde eba ile öğretimin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- İlgün Çerçi, S. (2022). *Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerilerinin matematik öğreniminde mobil teknoloji kabul düzeyleri ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- İpek, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel kaygılarının matematik öz yeterlik inançlarının ve matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kara, H. (2019). *7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel stratejileri kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karakaş, N., & Altun, S. (2011). Matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyası kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6(1), 406-414.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi* [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kılıç Ç., Tanrıseven, I. (2012). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 167 - 180.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kirişçi, N. (2013). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici*

- öğrenmeleri ve motivasyonel inançları [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kirişçi, N., & Köksal Konik, A. (2016). Üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 143-157.
- Koronel, J. (2018). *Tekrarlı üstbilişsel izleme çalışmalarının 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel izleme doğruluğu düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Köten, S. (2022). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin matematik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kutluca, T. & Akın, F. M. (2014). Dört kefeli cebir terazisi somut materyali yardımı ile tamsayılar konusunun öğretimi. *Elementary Education Online*, 13(1), 17-26
- Mandacı Şahin, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 1370-1381.
- Marchis, I. (2011). How mathematics teachers develop their pupils' self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*, 4 (2-3). 9-14.
- MEB. (2009). Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3.4.5. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2013): Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3.4. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2018). İlköğretim matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Özçelik, C. (2021). *Probleme dayalı stem uygulamalarının öğrencilerin stem'e ilişkin tutumlarına, öz düzenleme becerilerine ve bilişüstü yetilerine etkisi* [Doktora Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özler, A. (2020). *Tersyüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özturan Sağırlı, M. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, M., Özgöl, M. & Akkan, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerine üst bilişsel öz düzenleme öğretimine yönelik karşılaştırmalı durum çalışması: matematik öğretmeni adaylarının görüşleri ve tasarladığı etkinlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (48), 54-84.
- Özudoğru, M. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özudoğru, M., & Bümen, N.T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398. <https://doi.org/10.12984/egged.280749>
- Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9, 73- 92.
- Şenberber, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümünde strateji kullanma ve öz düzenleme yapma becerilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sevgi, Ü. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin başarı duyguları, motivasyonları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sezer, H. N., Alabay, E. (2018). Türkiye’de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 74(74), 367-

384. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13827>
- Şimşek, A. (2012). *Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Süer, N. (2014). *Öz – düzenleme becerilerinin teog sınavı üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sümen, Ö. Ö., & Çalışıcı, D. D. H. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel özdüzenleme stratejilerinin ve motivasyonlarının ortak sınavlar matematik başarıları üzerindeki yordayıcı etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 566-573. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1812>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2023). 21.Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(51), 319-345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tuhan, N. (2022). *8.sınıf öğrencilerinin orantısal ve olasılıksal akıl yürütme becerileri ile problem çözme sürecinde üstbilişsel özdüzenlemelerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tütüncü, E.Ş. (2023). *Senkron uzaktan matematik eğitimine yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeyleri: bir ölçek geliştirme çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ülker, M. (2019). *Öz Düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Üredi, I.,& Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. <https://doi.org/10.17860/efd.16628>
- Usta, N. (2014). Bartın ili ortaokullar arası matematik yarışmasına katılan öğrencilere göre matematikte başarılı olmalarını sağlayan faktörler. *Journal of Faculty of Education*, 3 (2), 153-173.
- Uzun, A.Ö. (2023). *8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, cebir tutumları ve cebir başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yaşar Yusuymut, B. (2023). *Erken çocuklukta öz düzenleme ve problem çözme: sayı hissinin aracı rolü* [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yazgan Sağ, G. (2012). *Üstün yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözme durumlarındaki öz düzenleme davranışları* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldız, Ö. (2023). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. (2009). *Öğrencilerin öğrenme ortamı koşulları ve matematiksel problem çözme başarılarına*

göre kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejileri farklılıkları [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B.J. (1998) Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid increase in information availability and accessibility has brought certain skills to the forefront, especially in the 21st century. Skills such as planning and organization, critical thinking, problem-solving and decision-making, taking responsibility, self-regulation, self-monitoring, self-awareness, learning to learn, and technological literacy are highlighted under the 21st-century skills (TTKB, 2023). Among these, self-regulation plays a particularly crucial role, as it enables individuals to take control of their own learning processes and adapt to ever changing demands of the modern World. In this context, the foundations of the concept of self-regulation were laid by Albert Bandura through the social-cognitive theory. This theory is based on six principles, one of which is self-regulation capacity. Bandura conceptualized self-regulation capacity based on the theme of individuals' control over various behaviors such as how much they will work, how much sleep they need, how they will behave, etc., depending on their own capacity and abilities (Bandura, 1997; As cited in Yıldızlı, 2015). Zimmerman (1998), who does not view the self-regulation process as a mental ability, defined self-regulation as a self-management process in which mental abilities evolve into academic skills. Nowadays, the constructivist approach is being adopted in the education system, and mathematics is being associated with daily life, different disciplines, and real-life models. When examining the changing curriculum in line with the constructivist approach, it is observed that the 2009 Mathematics Curriculum emphasized "taking responsibility for learning," the 2013 Mathematics Curriculum focused on "using self-regulation skills," and the 2018 Mathematics Curriculum highlighted "learning to learn" (MEB, 2009; 2013; 2018). Various situations in the teaching-learning process require self-regulation skills such as taking an active role, controlling attention span, encoding information, organizing the study environment, effectively utilizing resources, and managing time (Zimmerman, 1990). It is a well-known fact that students often experience anxiety and difficulties in learning mathematics (Peker, 2006). Studies on mathematics achievement indicate that students who take responsibility and actively participate in the learning process tend to perform better in mathematics (Usta, 2014). It is observed that students who play a role in their own learning process utilize self-regulation skills such as planning, organizing, and evaluating processes (Çiltaş, 2011). Focusing on daily life, Miller and Byrnes (2001) found relationships among the development of self-regulation skills and decision-making and academic competence.

The Importance and Purpose of the Research

Considering the importance of self-regulation skills not only in academic but also in personal life, it is believed that systematically analyzing studies on the development of these skills will contribute to understanding the process and identifying any deficiencies. In this context, the aim of the research is to systematically examine postgraduate theses and research papers on the development of self-regulation skills in mathematics education in Turkey. The objective is to analyze the type, publication years, study groups, data collection tools, data analysis methods, and main topics of the conducted studies to reveal trends. Therefore, the research questions are as follows:

1. What is the tendency of types, publication years, and study groups of theses and research papers related to mathematics education and the development of self-regulation skills in Turkey?
2. What are methods used in theses and research papers related to mathematics education and the development of self-regulation skills in Turkey?
3. What are data collection tools and data analysis methods used in theses and research papers related to mathematics education and the development of self-regulation skills in Turkey?
4. What are the main topics focused on in theses and research papers related to mathematics education and the development of self-regulation skills in Turkey?

Materials and Methods

This study was conducted using the document analysis design, which is one of the qualitative research methods.

Data Collection

The sample of the research consists of theses and research papers published in Turkish language in Turkey. Criterion sampling method was used in the study, and the defined criteria are as follows: (i) It includes mathematics education, (ii) It is published in Turkish, (iii) It is accessible in the specified databases. YOK National Thesis Center, TR Index, and Dergipark databases were used. During the screening process, the keywords "Mathematics" and "Self-regulation" were used, and the results were examined. As a result of the search, a total 80 studies were identified including 57 theses and 23 research papers. Among the 23 research papers, two focused solely on the self-regulation skills of mathematics teacher and one examined the collective efficacy perceptions of pre-service teachers from both mathematics and other disciplines. Consequently, these three studies were excluded from the research and 20 research papers were analyzed. Among the 57 theses, one focused on values education, one on sustainable development, one on online assignments for pre-service mathematics teachers, two on science education, and two on problem based learning in non-mathematics disciplines. Consequently, these seven studies were excluded and 50 theses were analyzed. Ultimately a total of 70 studies, comprising 20 research papers and 50 theses were analyzed and presented through tables and graphs.

Data Analysis

In this study, it was aimed to examine research papers and theses focusing on the development of mathematics and self-regulation skills conducted and published in Turkish in Turkey within a thematic framework. The relevant sections of the examined studies were reviewed, and notes were taken. The notes taken were reviewed and rearranged in chronological order. Discussions related to the sub-problems addressed in the research were explained using tables and graphs created.

Findings

Findings Related to the Types, Years and Study Groups of Theses and Research Papers on Mathematics Education and Development of Self-Regulation Skills

Out of the 70 studies examined on mathematics education and self-regulation skills in Turkey, 39 (56%) were master's theses, 11 (16%) were doctoral theses, and 20 (28%) were research papers. When the studies are arranged by years, it is observed that the highest number of studies was conducted in 2023. In 2023, out of 9 studies conducted, 7 were master's theses, 1 was a doctoral thesis, and 1 was an article. Following that, there were 8 studies in 2019. There is diversity in the selection of samples in the studies, but it can be said that predominantly middle school students were studied. When thesis and research papers are considered separately, it can also be observed that the data collection groups in the theses are more diverse compared to the research papers examined.

Findings Related to the Methods of Theses and Research Papers on Mathematics Education and the Development of Self-Regulation Skills

When examined under three categories: quantitative, qualitative, and mixed-methods, it is observed that the majority of studies were conducted in the quantitative research type. Following that, mixed-methods and qualitative studies were conducted, respectively. Specifically, mixed-methods research was only encountered in thesis studies within this topic.

Findings Related to the Data Collection Tools, Tendency of Scales Used and Analysis Methods in Theses and Research Papers on Mathematics Education and the Development of Self-Regulation

Skills

In the 70 studies examined, a total of 223 data collection tools were used. Due to the use of multiple data collection tools in some studies, this number exceeds the total number of studies examined. Scale (113) was the most commonly used data collection tool. Additionally, personal information forms and achievement tests were among the most commonly used data collection tools. Some of the least used data collection tools are activity cards, interviews, observations and journals. It was observed that package analysis programs were mostly used for data analysis.

Findings Related to the Focus Areas of Theses and Research Papers on Mathematics Education and the Development of Self-Regulation Skills

The topics focused on in the examined studies were compiled into 34 categories. Academic achievement (27%) was the most commonly addressed topic. In addition, there were studies focusing on topics such as problem-solving (10%) and differences in self-regulation strategies (7%). The percentage distribution for the remaining 31 topics varied between 1% and 3%. Some of the 19 studies focusing on academic achievement framed it as predicting academic achievement, while others framed it based on the relationship between academic achievement.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this research, research papers and theses on mathematics education and self-regulation skills were searched. Out of the 70 studies examined, 50 were theses and 20 were research papers. Among the theses, 39 were master's theses, and 11 were doctoral theses. The number of master's theses in mathematics education is higher than doctoral theses. When examining the years in which the studies were conducted, it is observed that the highest number of studies were conducted in 2023, followed by 2019. Additionally, considering the presence of unpublished studies in December 2023, there might be an increase in this number. The studies primarily focus on middle school student. The studies on the self-regulation skills of gifted students, who stand out for their faster learning abilities, greater curiosity and creative thinking, and highlight the limited number of studies in this area. On the other hand, despite the fact that self-regulation skills can be developed, there is a particularly low number of studies involving undergraduate students. Considering these factors it is believed that research on self-regulation skills in these groups should be increased. Looking at the topics focused on in the examined studies, it is concluded that the studies were predominantly framed within the context of academic achievement and self-regulation skills. Considering the diversity of the subject area, the variety of studies can be explained by the fact that there are many components affecting the development of self-regulation skills. It is seen that quantitative methods were mostly preferred in the studies. As for data collection tools, scales, achievement tests, and personal information forms were used. Given that the total number of scales used was 113, the diversity of scales is noteworthy. It is also observed that package analysis programs were mostly preferred for data analysis. In some studies, in addition to using package analysis programs, descriptive analysis or content analysis was also conducted.

Suggestions for Researchers:

- Studies can be conducted on how this skill can be fostered in subjects other than mathematics.
- Considering that there is no age limit for improving self-regulation skills, research can be conducted with different age groups.

Suggestions Based on Research Results:

- Studies can be conducted on the problems encountered during the process of developing self-regulation skills and on solutions to these problems, as well as on identifying needs and providing recommendations.

Yedinci Sınıf Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Mustafa KORKMAZ¹  Abdullah ÇETİN^{2*} 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

ÖZET

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 18.03.2024

Kabul Tarihi: 12.03.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Din Eğitimi,
DKAB Öğretim Programı,
Program Değerlendirme.

Bu araştırmanın amacı yedinci sınıf bağlamında 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve nitel veriler ile özel sonuçları aramaya başladığı bir süreçtir. Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desene uygun olarak nicel verilerle öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri belirlenmiş nitel verilerle bu görüşlerin nedenleri belirlenmiştir. Karma yöntemde nicel ve nitel verilerin aynı araştırmada kullanılması, her iki tekniğin de faydalarını birleştirerek araştırmayı güçlendirmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan 146 gönüllü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Yedinci Sınıf DKAB Öğretim Programı Öğretmen Görüşleri Anketi” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalamadan, nitel verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda güncellenen yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının katılımcılar tarafından “yüksek” düzeyde olumlu algılandığı belirlenmiştir. Program kazanımları yeterli ve çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun olmasına rağmen bazı kazanımların kazandırılmasında güçlük çekildiği belirlenmiştir. İçeriğin, öğrencinin dikkatini çekmede ve bazı konuların anlaşılmasında yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından programın öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğu belirtilse de uygulamada öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsendiği, nitelikli bir öğrenme ortamının oluşmadığı görülmüştür. Programda önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri programın kazanımlarını ölçmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimini değerlendirecek alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin katılımcılar tarafından tercih edilmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak DKAB öğretim programının dört ögesinde de problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Derslerin öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli, etkili ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde gerçekleştirmek için öğretmenlerin; çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerin zeka alanlarına uygun etkinliklere yer vermesi gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda içeriğin yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Katılımcılara göre yedinci sınıf DKAB ders kitabı tasarımı, etkinlik ve değerlendirme soruları yönünden geliştirilmelidir.

Examination of Seventh Grade Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum According to Teachers' Opinions

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 18.03.2024

Accepted: 12.03.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Religious Education,
Religious Culture and Moral
Knowledge Program,
Program Evaluation.

This study aims to examine the 2018 seventh-grade Religious Culture and Moral Knowledge curriculum in line with teachers' views. In the study, sequential explanatory mixed design, one of the mixed research methods, was used. The study group of the research consisted of 146 volunteer Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers teaching in the central districts of Şanlıurfa province in the 2019-2020 academic year. The "Seventh-Grade Religious Culture and Moral Knowledge Teacher Opinions Questionnaire" developed by the researcher and a semi-structured interview form were used to collect the data. In the study, arithmetic mean was used to analyze quantitative data and descriptive analysis was used to analyze qualitative data. As a result of the research, it was determined that the updated seventh-grade Religious Culture and Ethics curriculum was perceived positively by the participants at a "high" level. Although the program achievements are sufficient and mostly appropriate for the student level, it was determined that some achievements are difficult to gain. It was determined that the content was insufficient to attract the attention of the students and to understand some subjects. Although it was stated by the participants that the program was in accordance with the student-centered education approach, it was seen that a teacher-centered approach was adopted in practice and a qualified learning environment was not created. The measurement and evaluation techniques proposed in the program are suitable for measuring the program outcomes. However, it was determined that alternative measurement and evaluation techniques to evaluate students' affective and psychomotor development were not preferred by the participants. According to the participants, the seventh grade RCM textbook design should be improved in terms of activities and evaluation questions.

To cite this article:

Korkmaz, M. & Çetin, A. (2025). Examination of seventh grade religious culture and moral knowledge curriculum according to teachers' opinions. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-49. <https://doi.org/10.51119/erecgf.2025.121>

***Sorumlu Yazar:** Abdullah Çetin, abdcecin46@gmail.com

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde küreselleşmenin bir sonucu olarak dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanda meydana gelen değişimler eğitim alanında her zaman etkisini göstermiştir. Antik Yunan ve Roma Dönemlerinde eğitimden başarılı askerler yetiştirmesi beklenmekte iken (Ünsal ve Çetin, 2019), günümüzde eğitimden değişime ve gelişime açık, değişim sürecini başlatacak (Dinçer, 2003), ekonomik ve sosyal gelişmelerde aktif rol alabilecek, farklı ve evrensel düşünme kabiliyetlerine sahip, problem çözme becerileri yüksek (Tutkun ve Aksoyalp, 2010), araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Günbayı ve Akdeniz, 2007). Din eğitiminden beklenen ise milli ve manevi değerlerini benimsemiş, haklarını bilen, sorumluluk sahibi, iletişim becerisi yüksek, problemini çözebilen, eleştirel düşünen, topluma ve kültüre faydalı bireyler yetiştirilmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilerin, bu nitelikli özellikleri kazanmaları okullarda etkili ve verimli öğrenme yaşantıları geçirmeleriyle mümkündür (Demirtaş, 2017).

Eğitimin etkili ve verimli olması, eğitimin belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesiyle mümkün olabilmektedir (Ünsal ve Korkmaz, 2017). Zaten eğitim ve öğretimin amacının bireye istendik davranış kazandırmak olması, bu işin planlı ve programlı olmasını gerekli kılmaktadır (Çınar, 2005). Sistemli, koordineli ve bilimsel bir anlayışla hazırlanan eğitim programları eğitimin amaçlarını kazandırmada kullanılabilecek önemli bir araç olarak işlev görmektedir (Özdemir, 2009). Ertürk (1982), eğitim programını öğretmen ve öğrenci açısından ayrı ayrı ele alarak, eğitimcilerin uyguladığı eğitim ile ilgili durumlarının planlanması ve öğrencilerin yetiştirilmesi için gerçekleştirilen eğitim yaşantılarının düzenlenmesi şeklinde ifade etmektedir. Eğitim programları çeşitli alt programlardan, etkinliklerden oluşan kapsamlı programlardır. Varış (1994), eğitim programının bir bölümü olarak gördüğü öğretim programını belli bilgi alanından oluşan, beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik yapılan plan olarak tanımlamaktadır. Demirel (2005) ise öğretim programını okul içinde veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri içermektedir. Programın dört temel ögesi vardır. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ile ölçme ve değerlendirmedir. Programın işlevselliğine bu öğelerin değerlendirilmesiyle karar verilmektedir.

Günümüzde programların değerlendirilmesi sonucunda ezbere dayalı nakilci eğitim faaliyetlerinin değişen dünyanın ve insanın problemlerini çözmede yetersiz kaldığı görülmüştür (Güngör, 2009). Bu yüzden birçok ülke eğitim sisteminde köklü değişimlere gitmiş, bu değişiklikler öncelikle eğitimin kılavuzu olan öğretim programlarında gerçekleştirilmiştir (Doğanay, 2008). Eğitimde hedeflenen sonuçlara ulaşabilmenin en etkili yollarından biri, bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen değişim ve gelişimlere paralel olarak eğitim programlarının da gelişmesini sağlamaktır (Salı ve Arslan, 2000). Türkiye’de bu kapsamda 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşıma uygun eğitimi benimsemiş ve buna uygun olarak öğretim programlarını uygulamaya koymuştur (Ünsal ve Çetin, 2019). Bu kapsamda uygulamaya konulan öğretim programlarından biri de 2006 yılında hazırlanan ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim DKAB Öğretim Programıdır (Zengin, 2010a). Bu öğretim programı eğitim sisteminde bir süre uygulandıktan sonra değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda DKAB öğretim programı 2018 yılında güncellenmiştir (MEB, 2018). Uygulamada olan programların işlevselliğini ortaya koymak program değerlendirme çalışmalarıyla mümkün olabilmektedir. Bu yüzden bu araştırmada 2018 yılında uygulamaya konan DKAB öğretim programı incelenmiştir.

Program değerlendirme çalışmalarıyla uygulanan programın; değeri, verimliliği, etkililiği, işlevselliği ortaya koyulmakta ve yeni geliştirilecek program için veri sağlanmaktadır (Marsh ve Willis, 2007). Aynı zamanda programın değerlendirilmesiyle uygulamadaki programın hatalarının,

eksiklerinin, yetersizliklerinin ve aksayan yönlerinin neler olduğu ve programın hangi ögesiyle ilişkili olduğu tespit edilmektedir. Bu da program geliştiricilere rehberlik etmektedir (Akyol, 2021). DKAB öğretim programının geliştirilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme kuramlarının dikkate alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu ifadelerin eğitim ortamlarında karşılığını görmek için din öğretiminin amaçlarının hangi düzeyde gerçekleştiğini, amaçları ile içeriğinin ne kadar örtüştüğünü, eğitim öğretim durumlarında ne tür problemlerle karşılaşıldığını, ölçme ve değerlendirme boyutunun ne kadar uygulanabilir olduğunu tespit etmek önemlidir. Bu konular hakkında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden alınacak dönütler, programın daha verimli bir hale getirilmesinde önemli rol oynayabilecektir. Çünkü öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından temel öğedir (Erbey, 2005). Öğretmenlerin eğitimin olmazsa olmaz parçası ve programın uygulayıcıları olmaları onların program değerlendirme çalışmalarındaki önemini artırmaktadır (Ünsal ve Çetin, 2019).

DKAB öğretim programıyla ilgili alanyazın incelendiğinde programda yer alan kazanımların daha çok bilişsel alan ile ilgili olduğu, duyuşsal ve psikomotor alana ait kazanımların yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Gümüş, 2018; Yıldız, 2021). Ayrıca Bloom Taksonomisine göre bu kazanımların çoğunluğunun anlama ve hatırlama basamağında yer alması (Koca, 2022; Yıldız, 2021), programın amaçladığı üst düzey düşünme becerileri ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca Yurtcu ve Aktan (2024) yaptığı çalışmada DKAB öğretim programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri bakımından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunların yanında 2018 DKAB öğretim programının; felsefesi (Zengin, 2010b) ve uygulanması (Elmas, 2017; Gümüş, 2018; Kesman, 2018; Yıldız, 2021; Zengin, 2010b) ile ilgili problemlerin olduğu, güncellenen DKAB öğretim programı ile ilgili sınıf düzeyinde ayrıntılı değerlendirmeler yapılmadığı görülmektedir. Özellikle 7. sınıflar seviyesinde çalışılması bu alandaki programda sorunların daha fazla olacağının tahmin edilmesidir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi “DKAB öğretmenlerinin yedinci sınıf DKAB öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, 2018 yılında güncellenen 7. sınıf DKAB öğretim programını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- DKAB öğretmenlerinin 7. sınıf bağlamında DKAB öğretim programının hedefleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin 7. sınıf bağlamında DKAB öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin 7. sınıf bağlamında DKAB öğretim programının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin 7. Bağlamında Sınıf DKAB öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi (KY), tek bir araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte benimsendiği verileri toplandığı, analiz edildiği ve bulguların bütünleştirildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). KY nicel ve nitel verilerin aynı araştırmada kullanılması her iki tekniğin de avantajlı yönlerini birleştirerek araştırmayı kuvvetli hale getirmektedir

(Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasından sonra nitel verilerin toplanması gerçekleştirildiğinden sıralı açıklayıcı karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desene uygun olarak nicel verilerle öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki algı düzeyleri ortaya konulmuş nitel verilerle bu algının nedenleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa iline bağlı Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü ilçelerinde bulunan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokullarda veya imam hatip ortaokullarında görev yapan yaklaşık 450 DKAB öğretmeninden 146 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Betimsel araştırmalarda örneklem çalışılan evrenin minimum %10'u olmalıdır (Özen ve Gül, 2007). Bu araştırmada seçilen örneklem evrenin %30 kadardır. Çalışma grubu oluşturulurken örneklem kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Uygun örneklem ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü katılımcılardan oluşan örneklemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olasılığa dayalı olmayan bu örneklem seçiminde evrenin parametrelerini kestirmek güçtür (Nachimas ve Nachimas, 1996). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Anketine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	76	52.1
	Erkek	70	47.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	130	89
	Yüksek Lisans	16	11
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	86	58.9
	5-10 Yıl	42	28.8
	10+ Yıl	18	12.3
Kurum Türü	Ortaokul	100	68.5
	İHO	46	31.5
Mezun Olunan Program	DKAB Öğretmenliği	86	58.9
	İlahiyat Fakültesi	60	41.1
Toplam		146	100

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede seçilen çalışma grubunun belirli özelliklere (ölçütlere) göre seçilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu araştırmada nitel verilerin toplanmasında çalışma grubu belirlenirken katılımcıların DKAB dersi öğretmeni olmaları, MEB'e bağlı ortaokullarda veya imam hatip ortaokullarında çalışıyor olmaları ve 7. Sınıf DKAB dersini okutmuş olmaları ve bu araştırmanın nicel boyutunda yer almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Etik kurallara uyma adına öğretmenlere Ö1...Ö6 şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme yapılan altı katılımcının özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Sınıf Mevcudu	Kurum Türü
Ö1	Erkek	3 Yıl	20-30	İHO
Ö2	Kadın	5 Yıl	20-30	Ortaokul
Ö3	Kadın	7 Yıl	10-20	İHO
Ö4	Erkek	11 Yıl	20-30	İHO
Ö5	Kadın	18 Yıl	20-30	Ortaokul
Ö6	Erkek	25 Yıl	30-40	Ortaokul

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında etik kurallara dikkat edilmiştir. Öncelikle araştırma formları Şanlıurfa’da uygulanacağından Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi aracılığıyla Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama izni alınmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Yedinci sınıf DKAB öğretim programı öğretmen görüşleri anketi” kullanılmıştır. Anket sorularının hazırlanması aşamasında alanyazında benzer çalışmalardan faydalanılmıştır. Bu faydalanma bilgiyi kullanma ve uyarlanma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Anket maddeleri programın dört ögesi; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları bağlamında oluşturulmuştur. Ayrıca anketteki soruların yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu ile ilgili bir Türkçe öğretmeninden, amaca hizmet etme durumu ile ilgili de Anadolu’da bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan iki eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Eğitim uzmanları taslak anket maddelerine uygun, düzeltilmeli yada çıkartılmalı şeklinde dönüt vermişlerdir. Örneğin “Programın hedefleri öğrencilerin özelliklerine uygundur.” maddesini, “Programın hedefleri öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bir şekilde belirlenmiştir.” şeklinde değiştirilmesini önermişlerdir.

Yedinci sınıf DKAB dersini okutan 5 kişilik bir çalışma grubu üzerinde hazırlanan anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Geri dönütler incelenerek anket maddeleri hata ve tutarsızlıklardan arındırılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yedinci sınıf DKAB öğretim programı öğretmen görüşleri anketi 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Katılımcıların maddeler vereceği cevaplar “1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde kategorileştirilmiştir. Arıkan (2017), anketlere ait verilerin yüz yüze görüşerek, mektupla, telefonla veya internet ortamlarının kullanılarak elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada anket verilerinin toplanması, Google Formlar uygulaması ve yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Anket maddelerine 153 öğretmen cevap vermiştir. Ancak sorulara eksik ve özensiz yanıt verdiği görülen 7 katılımcıdan elde edilen veriler çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada 146 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Yedinci sınıf DKAB öğretim programı yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorular birinci bölümde yer alırken, araştırmanın amacı ile ilgili sorular ikinci bölümde yer almıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme formunda katılımcıların 7. Sınıf DKAB öğretim programının genel yapısı, hedefleri, eğitim öğretim durumları ve ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili görüşlerinin sorulduğu 5 temel soru ve bu sorulara bağlı alt sorular yöneltilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında katılımcılarla yüz yüze görüşme tercih edilmiştir. Glesne (2014), araştırmanın gereksinimlerine ve katılımcıların onayına bağlı olarak

görüşme verilerinin yazılarak, ses kaydıyla ya da video kaydıyla toplanabileceğini söylemiştir. Bu çalışmada verilerin kaydedilmesinde ses kaydı kullanılmış ayrıca görüşme sırasında araştırmacı tarafından da notlar alınmıştır. Etik kurallara uygun olarak da veriler toplanmadan önce katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı anlatılmış, görüşmelerin gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Veriler 2021 yılının Mart ayının son iki haftasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalaması alınmıştır. Anket formunun hedef boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların “Cronbach’s Alpha” değeri $\alpha=.885$ olarak bulunmuştur. Bu değer içerik boyutu için $\alpha=.899$, öğrenme öğretme boyutu için $\alpha=.930$, ölçme ve değerlendirme boyutu için $\alpha=.891$ olarak bulunmuştur. Anket formunun bütününe ait “Cronbach’s Alpha” değeri ise $\alpha=.966$ ’dır. Can’a (2016) göre “Cronbach’s Alpha” değerinin ,90 dan büyük olması teste verilen cevapların yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bilgilere bakılarak bu çalışmadan elde edilen verilerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Anket maddelerine katılımcıların verdiği cevapların değerlendirilmesinde 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek”, 4.21-5.00 arası “çok yüksek” referans aralığı kullanılmıştır.

Bu çalışmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz gözlem ve görüşme sonucunda elde edilmiş ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin sunulmasında kullanılan analiz türüdür (Karataş, 2015). Sonuç ortaya çıkarmaya olanak sağlayan bilgilerin bir araya getirilerek analiz edilmesi olarak açıklanmaktadır (Glesne, 2014). Bu çalışmada katılımcı görüşleri programın dört ögesi bağlamında çözümlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararları

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.12.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 32.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla programın hedef boyutuyla, içerik boyutuyla, öğrenme-öğretme boyutuyla ve ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada DKAB öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılan anket formlarından ve yapılan görüşmelerden elde edilen nitel ve nicel veriler, birbirini destekleyen ve çelişen noktalarına dikkat çekilmesi amacıyla bir arada verilmiştir.

Programın Hedef Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde yer alan bulgular anket formunda yer alan programın hedef boyutuyla ilgili dokuz maddeden ve altı DKAB öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Programın hedef boyutuyla ilgili öğretmenlerin anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Programın Hedef Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	$\bar{x}$
1. Programın hedefleri öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bir şekilde belirlenmiştir.	3,80

2. Programda yer alan konu ve üniteler programın hedefleri ile tutarlı bir yapıdadır.	4,04
3. Öğrenciler programda kendileri için belirlenen hedeflere kolayca ulaşabilmektedir.	3,59
4. Program, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları kullanılabilir özelliklere sahiptir.	3,63
5. Programda öğrenciler için, bilişsel alan ile ilgili yer alan hedefler yeterli düzeydedir	3,78
6. Programda öğrenciler için, duyuşsal alan ile ilgili yer alan hedefler yeterli düzeydedir.	3,66
7. Programda öğrenciler için, psikomotor alan ile ilgili yer alan hedefler yeterli düzeydedir.	3,27

Tablo 3 incelendiğinde hedef boyutu ile ilgili hiç bir madde katılımcılar tarafından “çok yüksek düzeyde” algılanmamıştır. Bunun yanında katılımcılar, öğrencilerin psikomotor alan becerilerini geliştirecek hedeflerin yeterlik düzeyini “orta” düzeyde görmektedirler. Diğer maddelerin yeterlilik düzeylerini ise “yüksek” olarak görmektedirler. Katılımcılar özellikle “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ile ilgili hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları Mezhepler ünitesi ile ilgili kazanımların sınıfın gelişim seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler psikomotor alanla ilgili kazanımların yeteri kadar olmadığını düşünmektedirler. Konu ile ilgili katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdadır.

“İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde; fıkhi mezheplerden, itikadi mezheplerden, ve siyasi mezheplerden bir arada bahsedilmesi öğrencilere ağır gelebiliyor. Bu mezheplerin tamamının tek sınıf düzeyinde ve tek üniteye verilmesi yerine farklı sınıf düzeylerine dağıtılması daha yerinde olacaktır (Ö4). Mezhepler ünitesinin 7. Sınıflara uygun olmadığını düşünüyorum. Öğrenciler din aynıysa neden farklı uygulamalar olsun noktasında takılıp kalabiliyor. Ben hangi mezhebi seçmeliyim, Bir mezhep seçmek zorunda mıyım gibi sorular sorabiliyor. Mezhepler bazen dinin kendisi gibi görülebiliyor. Toplumunda mezhepler konusunda yanlış bilgilere sahip olmasından dolayı öğrencilerin kafası daha çok karışabiliyor (Ö6). Ünitelerin çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerde soyut kavramları öğretmek 7. Sınıf seviyesinde daha kolay oluyor. Ayrıca bu konuların öğrenciler açısından dikkat çekici olduğunu da düşünüyorum (Ö2). Programın amacı eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirmek fakat programda yer alan kazanımların bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öz eleştiri yapacak olursam bizler de araştıran ve sorgulayan öğrenciler değil, bilgiyi talep eden bireyler istiyoruz (Ö3). Ünitelerin çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak psikomotor açıdan öğrencilere kazandırılabilir pek fazla kazanım olduğunu düşünmüyorum (Ö2).”

Programın İçerik Boyutuyla İlgili Görüşler

Bu bölümde yer alan bulgular anket formunda programın içerik boyutuyla ilgili yer alan on maddeden ve altı DKAB öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Programın içerik boyutuyla ilgili öğretmenlerin anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Programın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	$\bar{x}$
1. Program içerikleri öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa, öğrenciye görelilik...) uygun olarak düzenlenmiştir.	3.84
2.İçerikler basit, sade ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmıştır.	3,97
3. Derslerde ve etkinliklerde yer alan kavramlar, ayet ve hadisler öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.	3,91

4. İçeriklerde yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için haftalık iki saatlik ders süresi yeterlidir.	3,52
5. Ders içerikleri öğrencilerin bulunduğu çevreye uygulanabilecek esnekliğe sahiptir.	3,58
6. Ders içerikleri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya uygundur.	3,82
7. Ders içerikleri teknoloji destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişlidir.	3,91
8. Programda yer alan ünite ve konular ideal uzunluktadır.	3,70
9. Programda yer alan içerikler gerçekleştirilebilir düzeydedir.	3,90
10. Ünitelerde yer alan içerikler birbirini destekler niteliktedir.	3,99

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin içerikle ilgili tüm maddeleri “yüksek” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenler 7. sınıf DKAB dersi öğretim programını sade anlaşılır bulmaktadırlar. Bunun yanında içerik hazırlanırken öğrenme ilkelerine uygun hazırlandığı görülmektedir. Katılımcılar ders içeriklerinin teknoloji destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişli olduğunu belirtmektedirler. Tablo 4 incelendiğinde hiç bir maddenin katılımcılar tarafından “çok yüksek” düzeyde algılanmaması dikkat çekici bir durumdur. Bunların yanında görüşme yapılan 6 öğretmenden ikisi ayet ve hadislerde geçen bazı kavram ve ifadelerin öğrenciler için soyut kaldığını ve bu kavramların öğrencilerin anlayacağı şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler konuların çok uzun olduğunu ve sıkıcı bir şekilde yer aldığını belirtmişlerdir. İçerik boyutu ile ilgili katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdadır.

“Programın yeni haliyle daha sade ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum (Ö6). Yapılan güncellemede kazanımların azaltılması ve ünitelerin sadeleştirilmesini olumlu olarak görüyorum. Şu an bile bazen 5. Üniteyi yetiştirmekte zorlandığımız oluyor (Ö2). Ünitelerde ya da ünite sonlarında verilen surelerde geçen kimi kavramlar bazı öğrenciler için soyut kalabiliyor (Ö4). Programın aktif öğrenme tekniklerini kullanmaya uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak sınıf mevcudu ve zaman konusu bazen bu teknikleri kullanmaya engel olabiliyor (Ö5). DKAB dersinin teknoloji destekli öğretimi desteklediğini düşünüyorum. Bu konuyla ilgili EBA’da ve diğer dijital platformlarda da ciddi çalışmalar var. Ancak yeterli mi diye düşünecek olursak diğer derslerle kıyasladığımızda eksiklerinin olduğunu söylemek mümkün (Ö6). Kitapta sayfalar boyu düz yazılardan çok çocukların etkinlik yapmasına ağırlık veren bir şekilde düzenleme yapısı güzel olur. Özellikle “Ahlaki Davranışlar ve Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed” ünitelerinde konuların çok uzun ve sıkıcı anlatıldığını düşünüyorum. Ebada bile DKAB dersi ile ilgili sadece konuşma videoları var. Programın teknolojik anlamda da materyallerle zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö2). EBA’da DKAB dersi ile ilgili materyallerin sayısı gerçekten çok az. Var olan materyallerde üzerinde de gerekli geliştirmeler ve değişiklikler pek yapılmıyor. Özellikle DKAB dersiyle birlikte okutulan seçmeli dersler olan siyer ve temel dini bilgiler dersleri ile ilgili neredeyse hiç materyal yok (Ö1). Konuların birbirini desteklediğini düşünüyorum. DKAB dersinde konular birikimli olarak ilerliyor ve her sınıfta okutulan konular gelecek sınıf ile ilişkili oluyor (Ö4).”

Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde yer alan bulgular anket formunda programın öğrenme-öğretme boyutuyla ilgili yer alan on bir maddeden ve altı DKAB öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Programın öğrenme-öğretme boyutuyla ilgili öğretmenlerin anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5*Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna İlişkin Bulgular*

Maddeler	$\bar{x}$
1. Program öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak tasarlanmıştır.	3,67
2. Programda yer alan konular öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda sunulmuştur.	3,45
3. Program öğretmene öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede yeterli düzeyde rehberlik etmektedir.	3,58
4. Programda önerilen etkinlikler sınıfta zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.	3,50
5. Programda yer alan etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özelliktedir.	3,69
6. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlıyor.	3,62
7. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanmaları için uygundur.	3,46
8. Program öğretmenin işlenecek konuya uygun aktif öğrenme tekniklerini seçmesine izin veriyor.	3,61
9. Program öğretmene okulun bulunduğu çevreye ve imkânlara uygun planlama imkânı sunmaktadır.	3,30
10. Görev yaptığım okulun fiziki imkânları programı verimli bir şekilde uygulamama engel teşkil etmiyor.	3,10
11. Sınıftaki öğrenci sayısı programı verimli bir şekilde uygulamama engel teşkil etmiyor.	3,45

Tablo 5 incelendiğinde öğretim programının öğrenme-öğretmen boyutundaki maddelerle ilgili öğretmen algılarının orta ve yüksek düzeyde çıkması dikkat çekici bir durumdur. Yüksek düzeyde algıya sahip olan maddelerde yüksek düzeyin alt sınırında yer almaktadır. Tablo 5’deki ikinci maddeye göre öğretmenler programda yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekme düzeyini “orta” düzeye yakın görmektedir. Programın öğrenme-öğretme boyutuna ilişkin maddelerden en yüksek algı düzeyine sahip madde “Programda yer alan etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özelliktedir.” şeklindeki madde iken en düşük algıya sahip olunan madde “Görev yaptığım okulun fiziki imkânları programı verimli bir şekilde uygulamama engel teşkil etmiyor.” şeklindeki maddedir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler anket maddelerinde verilen cevapları destekler niteliktedir. Katılımcılar derslerde daha çok düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdadır.

“Derslerde farklı teknikler kullanmak öğrencilerin derse katılımını ve dikkat sürelerini önemli ölçüde artırıyor. Ancak diğer meslektaşlarımdan da edindiğim izlenim derslerimizin çoğunlukla soru cevap şeklinde geçtiği yönünde. Eğitim teknolojilerini kullanmak verimi artırıyor. Akıllı tahtaların faydasını görüyoruz (Ö3). DKAB dersini öğrencilerin gözünde somut bir hale getirmek gerekiyor. Bunu yapabilmek için sınıfta drama etkinlikleri düzenleyip rol yapma tekniğini kullanabiliyorum. Akıllı tahta kullanımı da bu konuda faydalı olabiliyor. Örneğin ikinci ünite “Hac ve Kurban” konusunu işlerken, öğrencilerle sınıf içerisinde haccın yapılışını canlandırıp akıllı tahta yardımıyla animasyonlar izliyoruz ve Hac ile ilgili mekânları inceleyebiliyoruz (Ö3). Derslerin öğretiminde soru cevap tekniğini kullanıyorum genellikle. Öğrencileri düşünmeye teşvik etmeye çalışıyorum. Ancak DKAB dersleri farklı teknikleri kullanmaya her zaman uygun olmayabiliyor. Bilişsel kazanımları gerçekleştirmek kolay olsa da özellikle ahlaki davranışları kazandırmanın zor olduğunu programın bu konuda öğretmene yeterince rehberlik etmediğini düşünüyorum. Ahlaki davranışlar ve Hz. Muhammed ünitelerinin etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö2). Çevreden edinilen bilgiler destekleyici olabildiği gibi problemlerde oluşturabiliyor. Örneğin ünite sonlarındaki duaların kıraatinde yanlış öğrenmeler sorunlar oluşturabiliyor. Şanlıurfa özelinde ise medrese kültürünün yaygın olduğunu gözlemliyorum. Bu durum bilişsel anlamda öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlasa da eleştirel düşünme, araştırma ve inceleme yapma öğrencilerin hayatında geri planda kalabiliyor (Ö3). Kalabalık sınıflarda zamanın kısıtlı olmasından dolayı bazen istediğim

teknikleri kullanmam mümkün olmayabiliyor (Ö3).”

Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde yer alan bulgular anket formunda programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili yer alan sekiz maddeden ve altı DKAB öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili öğretmenlerin anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerleri aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	$\bar{x}$
1. Programda öngörülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (yazılı ve sözlü sınavlar, proje ödevleri vb.) programın kazanımlarını ölçmeye uygundur.	4.00
2. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencinin gelişimi kolayca izlenebilmektedir.	3.81
3.Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin bilişsel gelişimini ölçmeye uygundur.	3.89
4. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ölçmeye uygundur.	3.63
5. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin psikomotor gelişimlerini ölçmeye uygundur.	3.53
6. Ünite sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ihtiyacı karşılayacak niteliktedir.	3.46
7. Programın gerektirdiği ölçme değerlendirme etkinlikleri zamanında tamamlanabilmektedir.	3.86
8. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin gerektirdiği araç, gereç ve materyallere kolaylıkla ulaşabiliyorum.	3.56

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin programda öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin programın kazanımlarını ölçmeye uygunluk düzeyini “yüksek” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Katılımcılar programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili en düşük algıladığı madde “Ünite sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ihtiyacı karşılayacak niteliktedir.” şeklindeki madde iken en yüksek düzeyde algıladıkları madde “Programda öngörülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (yazılı ve sözlü sınavlar, proje ödevleri vb.) programın kazanımlarını ölçmeye uygundur.” şeklindedir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden direk alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Değerlendirme etkinliklerini proje ödevleriyle ve ek kaynaklarla yapmaya çalışıyorum. Ayrıca öğrenciye konuyu proje şeklinde verip sunum yapacak şekilde hazırlık yapmasını istediğimde güzel dönütler alıyorum (Ö6). Derslerimde ölçme değerlendirme alanında sanırım geleneksel teknikleri kullanıyorum. Daha çok testlerden, yazılı ve sözlü sınavlardan, ünite sonlarında yer alan değerlendirme etkinliklerinden ve performans ödevlerinden faydalaniyorum (Ö3). Kazanımların gerçekleşme düzeyini sınıf içindeki soru cevaplarla ve yazılı sınavlarla ölçebiliyorum. Hazırladığım sorularda öğrencilere değer kazandırmayı ve yorumlama yapmalarını hedefliyorum (Ö2). Programda yer alan bilişsel kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek kolay olsa da değer kazandırmanın ve duyuşsal anlamda bu kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmenin zor olduğunu düşünüyorum (Ö2). Genellikle ünite sonlarında değerlendirmeler yapıyoruz. Değerlendirmelerde genellikle soru cevap yöntemi, kitapta verilen ölçme değerlendirme etkinlikleri ve küçük oyunlar kullanıyoruz (Ö1). Ünite sonlarındaki değerlendirme etkinlikleri güzel ama yalnızca kitapta yer alan soru cevap etkinlikleri öğrencilerin gelişimlerini izlemekte yeterli olmuyor.”

Bu araştırmadaki katılımcıların Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabını öğretim programı ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların yapılan anket ve görüşme sonucunda yedinci sınıf DKAB ders kitabının tasarım açısından ihtiyaçlara cevap veremediği, etkinliklere yeterince yer vermediği, uzun düz yazılardan oluştuğundan dolayı öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediği ve

yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu ders kitabı dışında farklı yayınlara ait dijital kitaplardan da faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdadır.

“Ders kitabının grafik tasarım açısından yetersizliğinin yanı sıra içeriğinin tek bir başlık altında uzun metinlerden oluşması da sıkıcı hale gelmesine sebep olmaktadır. Daha renkli daha aktiviteli daha bölünmüş başlıklara ayrılmış şekilde olmasını isterdim (Ö26). DKAB kitabının çocuklar için dikkat çekici etkinlikler barındırması yönünden eksiklerinin olduğunu düşünüyorum. Konuların uzun düz yazılardan oluşmasının öğrenciler açısından sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Özellikle “Ahlaki Davranışlar” ve “Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed” ünitelerinde konuların çok uzun ve sıkıcı anlatıldığını düşünüyorum (Ö2). Kitap biraz daha görsellerle desteklenebilir veya kazanımlar akılda kalacak şekilde küçük hikâyeler veya bilmeceleyle desteklenebilir (Ö108). Kitapta kullanılabilecek çok fazla etkinlik olmadığından çeşitli yayınların akıllı tahta uygulamalarını kullanarak da dersimi işliyorum (Ö3)”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde 2018 yılında güncellenen DKAB öğretim programının hedefleri, içeriği, öğrenme öğretme durumu ile ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Programın hedef boyutuyla ilgili elde edilen bulgularda katılımcıların program hedefleriyle ilgili “yüksek” düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar; programın hedeflerinin öğrenci seviyesine uygunlukla uygun olduğunu, öğrencilerin programda yer alan hedeflere ulaşabileceğini, programın öğrencilerin ihtiyaç duyacağı özellikleri kazandıracağını ve programda yer alan hedeflerin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bu sonucunu Zengin’in (2010b) yaptığı araştırma sonucu desteklemektedir. Ancak katılımcılar programda yer alan psikomotor alanla ilgili hedeflerin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların hedef boyutunda “çok yüksek” düzeyde algıya sahip olmamalarının “yüksek” düzeyden algıya sahip olmalarının nedeni bazı hedeflerin öğrenci seviyesinin üstünde olması olabilir. Örneğin bu çalışmada “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde yer alan hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, sadeleştirilmesi ya da daha üst sınıflarda okutulması gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gümüş, 2018; Tetik, 2018; Zengin, 2010b). Gümüş (2018), DKAB programının hedefleri üzerine yaptığı araştırmasında programda yer alan kazanımların %66’sının bilişsel, %27’sinin duyuşsal, %7’sinin psikomotor alandan oluştuğunu belirtmektedir. Yıldız (2021) ise yeni programda yer alan toplam 125 kazanımın 103 tanesinin bilişsel, 22 tanesinin duyuşsal alana ait olduğunu ve kazanımların daha çok öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeyindeki becerilerine hitap ettiğini ifade etmektedir.

Programın içerik boyutuyla ilgili elde edilen bulgularda katılımcıların program içeriğinin yeterliliği ile ilgili “yüksek” düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların genellikle; programda yer alan içeriklerin öğrenme ilkelerine uygun olduğu, sade ve anlaşılır olduğu, içeriklerin öğretimi için haftalık iki saatlik ders süresinin yeterli olduğu, içeriklerin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile teknolojik materyalleri kullanma uygun olduğu, programda yer alan içeriklerin birbirini desteklediği ve gerçekleştirilebilir olduğu konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak ayet ve hadislerde geçen bazı kavramların sade ve anlaşılır olmadığı, çok fazla soyut kaldığı araştırmanın diğer bir sonucudur. Bunun yanında “Hac ve Kurban” ünitesinin fazla ayrıntılı olduğu, DKAB dersi ile ilgili EBA’da bulunan içeriklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın içerikle ilgili sonucunu Zengin’in (2010b) ve Zengin ve Hendek’in (2021) yaptığı araştırma sonucu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın içeriklerin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile teknolojik

materyalleri kullanma uygun olduğu sonucunu Buyrukçu'nun (2006) yaptığı araştırmanın sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada EBA'daki içeriklerin yetersizliği konusunda ulaşılan sonuçlar ile Elmas (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yeni program basit, sade ve anlaşılır bir tarzda hazırlanmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada katılımcıların içeriğin yeterliliği ile ilgili çok yüksek algıya sahip olmamalarının nedeni bazı içeriklerin (Haç ve Kurban) ayrıntılı olması, bazı içeriklerin ağır olması (İslam Düşüncesinde Yorumlar) ve bazı içeriklerin (Ayet ve Hadisler) soyut olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada yedinci sınıf DKAB öğretim programın öğrenme ve öğretme boyutuyla ilgili elde bulgularda öğretmenlerin “orta” düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar yedinci sınıf DKAB öğretim programının, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak tasarlandığını, programda öngörülen etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu ve öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlayacak şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak programda yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekmekte ve sınıfta zevkli bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda yeterli olmadığı görülmüştür. Program öğretmene öğrenme ve öğretme sürecinde yeterince rehberlik etmemektedir. Araştırmada bu sonucun çıkmasının nedeni; katılımcıların program okuryazarlık düzeyi, okulun fiziki donanımı, içeriğin yapısı ve sunumu, öğretmenin yöntem ve teknik konusunda yeterliliği ile ilgili olabilir. Yapılan çalışmada DKAB öğretmenlerinin %52,8'i mevcut DKAB öğretim programının tamamını incelediğini, %41,6'sı kısmen incelediğini %5,6'sı ise incelemeyeceğini ifade etmektedir (Zengin ve Hendek, 2021). Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşımın sahip olduğu felsefi arka planın din öğretimi açısından problem oluşturmaması (Zengin, 2010b) ya da öğretmenlerin davranışçı yaklaşımdaki alışkanlıklarını terk edememesi olabilir (Çetin, 2020). Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler genellikle derslerde soru-cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Açıkgoz (2014) aktif öğrenme tekniklerine göre işlenen derslerin daha verimli olduğunu, bir ders için uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadığında en yararlı düşüncelerin bile birer kuramdan öteye gidemeyeceğini ifade etmiştir. Demir (2016), Çınar (2018) ve Atasoy (2019) da yaptıkları çalışmalarda aktif öğrenme teknikleri kullanılarak işlenen DKAB derslerinin daha verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Karataş ve Tabak (2010), yaptıkları çalışmada, okulların fiziksel alt yapıları ve sınıf mevcutlarının DKAB programının uygulanabilirliğini zorlaştırdığını öğretmenlerin teknoloji kullanmak istemelerine rağmen okullarda bu imkânı bulamamalarının öğretmenleri negatif etkilediğini tespit etmişlerdir. Günümüzde birçok okulda etkileşimli tahtaların bulunması ve sınıf mevcutlarında meydana gelen iyileşmeler 2018 DKAB programının uygulanabilirliğini kolaylaştırmış olsa da özellikle köy okullarında etkileşimli tahtaların bulunmaması, bazı okulların sınıf mevcutlarının kalabalık olması benzer sorunlara sebep olmaktadır. Bu sonuçlar Çiçek (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada yedinci sınıf DKAB öğretim programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili katılımcıların “yüksek” düzeyde algıya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar; yazılı ve sözlü sınavların, proje ödevlerinin vb. ölçme ve değerlendirme teknikleri programın kazanımlarını ölçmeye uygun olduğunu belirtmişlerdir. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini ölçmeye uygun ve bu tekniklerle öğrencilerin gelişimi takip edilebilmektedir. Öğretmenler değerlendirme etkinliklerini zamanında tamamlayabilmekte ve değerlendirme için gerekli materyallere ulaşabilmektedir. Bu çalışmada katılımcılar; öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ölçmek için genellikle yazılı ve sözlü sınavlar, proje ödevleri, ünite değerlendirme etkinlikleri, dönem sonu sınavları vb. ile gerçekleştirdiklerini, ancak öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini ölçmekte yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili sonucu Zengin'in (2010b) yaptığı araştırmanın sonucu desteklemektedir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme işlemlerinde daha çok geleneksel yöntemleri

tercih etmelerinin nedeni bu tekniklerin kalabalık sınıflarda uygulanmasının kolay olması, ders süresinin farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yeterli olmaması ve öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması olabilir. Gündoğdu (2012) ile Karbeyaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin değerlendirme işlemlerinde sınıf mevcudu ve ders süresi gibi etkenlerden dolayı daha çok yazılı ve sözlü sınavlar ile performans ödevlerinden faydalandıkları ifade edilmiştir.

Bu çalışmada yedinci sınıf DKAB ders kitabının tasarım, sayfa düzeni ve etkinlikler yönünden ihtiyaçları karşılamakta yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Zengin'in (2010b) yaptığı araştırmanın sonucu desteklemektedir. Ancak içeriği kazanımları karşılaması ve konuların dağılımı açısından yeterlidir. Araştırmanın bu sonucunu Koç'un (2021) ve Elmas'ın (2017) yaptığı çalışmalar desteklemektedir. Doğan ve Altın'da (2018) yaptıkları çalışmada DKAB ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler açısından yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

•Yedinci sınıf DKAB öğretim programında yer alan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ile ilgili kazanımlar ve buna benzer konuların kazanımı üst sınıf seviyesine alınabilir ya da yedinci sınıf seviyesine uygun hale getirilebilir.

•İçerik daha çok somut kavramları içerecek şekilde kısa ve öz düzenlenebilir.

•Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini iyi bir şekilde yönetebilmeleri için; yöntem ve teknik konusunda, sınıf yönetimi ve program okuryazarlığı konusunda öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

•Öğrenme-öğretme sürecinin zevkli, verimli ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde gerçekleşmesi için derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilir. Farklı zekâ alanlarına hitap eden öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yapılabilir. İçerik buna göre düzenlenebilir.

•Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini değerlendirmek için gözlem ve görüşme tekniklerinden faydalanılabilir.

•Kitaplarda bilgilendirici düz metinler çok kısa verilir onun yerine görsellerden ve hikâyelerden yararlanılması önerilir.

•Bu çalışmada katılımcıların algıları programın hiçbir ögesinde olumlu yönde “çok yüksek” çıkmamıştır. Bu durumun varlığı farklı sınıf seviyesinde ve örnekleme nicel olarak araştırılabilir. Bu durumun sebebi ise nitel araştırmalarla ortaya konulabilir.

Acknowledgment

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında Ocak 2022 tarihinde tamamlanan “Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Ethical approval

Araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 05 Aralık 2019 tarihli ve 2019/32 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Conflict of Interest

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

REFERANSLAR

- Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). Biliş Özel Eğitim Yayınları.
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan bazı çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 28-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1675733>
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (3. Baskı). Nobel Yayıncılık
- Atasoy, Ü. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>
- Buyrukçu, R. (2006). İlköğretimde Din ve Ahlak Öğretimine genel bir bakış. *Tabula Rasa*, 1(1), 163-188. <https://isamveri.org/pdfdr/D02423>
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.648747>
- Christensen, L. B. Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çiçek, H. B. (2019). *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Çınar, F. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çınar, F. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve uygulama düzeyleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 174-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduifd/issue/41721/477504>
- Demir, R. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 137-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286408>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(4), 756-768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57132>
- Doğan, E. Ö. & Altın, Z. Ş., (2018). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkı düzeyi: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından inceleme.

- Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 57-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/613020>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50439>
- Elmas, B. (2017). *6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının" İnanç, Hz Muhammed, Ahlak" öğrenme alanı öğrenci kazanımlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erbey, Y. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, (4. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gümüş, S. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) hedefleri üzerine bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 597-618. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611828>
- Günbayı, İ. & Akdeniz, C., (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 35(173), 173-192.
- Gündoğdu, Y. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (27), 85-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10273>
- Güngör, S. (2009). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının program geliştirme ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karataş, S. & Tabak, N., (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304129>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karbeyaz, P. (2018). DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 201-225. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.452693>
- Kesman, M. (2018). *İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, M. (2021). Kıbrıs ve Türkiye Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıf) ders kitaplarındaki görsellerin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (50), 363-393. <https://doi.org/10.17120/omuifd.884888>
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22, 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson Prentice Hall, New Jersey.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü,
- Nachmias, C. F. & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences (5th ed.)*. London: St. Martin's Press Inc.
- Özdemir, Y. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146317>
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu, *KKEFD 15* 395-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31569>
- Salı, G. & Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 57-63.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tetik, H. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 öğretim programı ünite ve kazanımları üzerine bir değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.
- Tutkun, Ö. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 156-169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115625>
- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (2. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305977>
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme (teori ve teknikler)*. Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (19), 307-342. <https://doi.org/10.51553/bozifder.898308>
- Yurtcu G. & Aktan O. (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 13-50. <https://doi.org/10.53112/tudear.1414407>
- Zengin, M. (2010a). Temele alınan yaklaşım/lar bağlamında yeni ilköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302491>
- Zengin, M. (2010b). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (12), 121-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/191888>
- Zengin, M. & Hendek, A. (2021). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine göre din dersleri (statü, programlar ve çoğulculuk)*. Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: While in ancient Greece and Roma, education was expected to raise successful soldiers (Ünsal & Çetin, 2019), education is now expected to raise individuals who are open to change and development, who will initiate the change (Dinçer, 2003), who can take an active role in economic and social developments, who have different and universal thinking abilities, who have high problem-solving skills (Tutkun & Aksoyalp, 2010), and who research and question everything (Günbayı & Akdeniz, 2007). Religious education, on the other hand, is expected to raise individuals who have embraced their national and spiritual values, are aware of their rights, take responsibility, have strong communication skills, can solve problems, think critically, and contribute to society and culture (Ministry of National Education [MoNE], 2018). The curriculum analysis revealed that learn-by-rote, literalist education activities are insufficient to solve the problems of a changing world and people (Güngör, 2009). Through curriculum evaluations, the value, efficiency, effectiveness and functionality of the implemented curriculum are revealed and data are provided for the new curriculum to be developed (Marsh & Willis, 2007). The results of the curriculum evaluations revealed that there were issues with the updated RCMK curriculum's philosophy (Zengin, 2010b) and implementation (Elmas, 2017; Gümüş, 2018; Kesman, 2018; Yıldız, 2021; Zengin, 2010b) and that there were no detailed evaluations of the updated RCMK curriculum at the classroom level. The problem statement of the study was determined as "What are the opinions of the RCMK teachers about the seventh-grade RCMK curriculum?" in the light of this information. The aim of this study is to examine the 7th-grade RCMK curriculum, which was last updated in 2018, according to teachers' views. In accordance with this aim, answers were sought for the following questions:

- What are the opinions of the RCMK teachers about the objectives of the 7th-grade RCMK curriculum?
- What are the opinions of the RCMK teachers about the content of the 7th-grade RCMK curriculum?
- What are the opinions of the RCMK teachers about the teaching-learning process of the 7th-grade RCMK curriculum?
- What are the opinions of the RCMK teachers about the assessment and evaluation dimension of the 7th-grade RCMK curriculum?

Method: Sequential descriptive mixed pattern, one of the mixed research methods, was used in the study. The study group consisted of 146 volunteer Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers working in the central districts of Şanlıurfa province in the 2019-2020 academic year. The "Seventh Grade Religious Education Curriculum Teacher Opinions Questionnaire" developed by the researcher and a semi-structured interview form were used for data collection. The arithmetic mean was used to analyze quantitative data, and descriptive analysis was used to analyze qualitative data.

Findings: The revised seventh-grade Religious Culture and Ethics curriculum was rated positively by participants at a "high" level. Although the program achievements are adequate and mostly appropriate to the students' level, it has been determined that some of them are difficult to achieve. It was found that the content was insufficient to attract students' attention and to understand some topics. Although participants stated that the curriculum followed a student-centered education approach, it was discovered that a teacher-centered approach was used in practice, and a qualified learning environment was not created. The assessment and evaluation techniques in the curriculum are suitable for measuring achievements. Alternative measurement and evaluation techniques to assess students' affective and psychomotor development, however, were determined not to be preferred by the participants. Participants recommend that the seventh-grade RCMK textbook be improved in terms of design, activities, and assessment questions.

Result and Discussion: According to the findings obtained regarding the curriculum's objective dimension, the participants have a "high" level of positive perception about the curriculum's objective. Participants think that the curriculum's objectives are mostly appropriate to the level of the students and that the objectives are adequate. This result of the study is supported by the result of the Zengin (2010b) study. However, participants state that the objectives related to the psychomotor domain in the curriculum are inadequate. According to Gümüş (2018), 66% of the objectives in the curriculum are cognitive, 27% are affective, and 7% are psychomotor. According to Yıldız (2021), 103 of the 125 objectives in the new curriculum belong to the cognitive domain and 22 to the affective domain, and the objectives primarily address students' recall and comprehension skills.

According to the findings obtained regarding the curriculum's content dimension, the participants have a "high" level of positive perception about the adequacy of curriculum content. Another finding of the study is that some of the concepts mentioned in the verses and hadiths are too abstract and difficult to grasp. The result of this study on content is supported by the result of the study by Zengin (2010b).

The findings obtained in this study about the learning and teaching dimension of the seventh-grade RCMK curriculum show that teachers have "medium" level perceptions. According to the participants, the seventh-grade RCMK curriculum was designed in accordance with the student-centered education approach, that the activities specified in the curriculum could be completed in the classroom, and that it was designed to ensure students' active participation in the lesson. However, it was discovered that the curriculum topics were insufficient to pique students' interest and create an enjoyable learning environment in the classroom. Demir (2016), Çınar (2018) and Atasoy (2019) also stated in their studies that the RCMK lessons taught using active learning techniques were more productive.

The findings obtained in this study about the assessment and evaluation dimension of the seventh-grade RCMK curriculum show that participants have "high" level perceptions. Participants stated that assessment and evaluation techniques such as written and verbal exams, project assignments, etc. are appropriate for measuring the outcomes of the program. They stated that they mostly used these techniques. According to studies conducted by Gündoğdu (2012) and Karbeyaz (2018), RCMK teachers primarily used written and oral exams, as well as performance assignments, in evaluation processes due to factors such as class size and course duration.

This study concluded that the seventh-grade RCMK textbook is inadequate to meet the needs in terms of design, page layout, and activities. In their study, Doğan and Altın (2018) emphasized the inadequacy of the RCMK textbook in terms of activities that will attract students' interest.

Ebeveynlerin Sanat Eğitim Düzeyleri ve Bu Eğitimin Çocuklarının Görsel Sanatlar Dersi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Ayşe OKUR¹  Sümeyye BAKIRTAŞ TÜRKER^{2*} 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 10.08.2024

Kabul Tarihi: 26.12.2024

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Keywords:

Ebeveyn,
Eğitim,
Görsel sanatlar,
Sanat,
Sanat eğitimi,

ÖZET

Bu araştırma, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin çocukların görsel sanatlar dersine olan ilgisi, başarısı ve performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sanat eğitiminin, bireyin yaratıcılığını, estetik duyarlılığını ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Ancak eğitim sistemimizde sanat eğitimine yeterince önem verilmemektedir. Bu araştırma, sanat eğitiminin sadece öğrenciler ve öğretmenler için değil, ebeveynlerin de bu süreçteki rollerinin anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Velilerin sanat eğitimi düzeylerinin çocukların sanatsal gelişimlerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Konya'nın Meram ilçesindeki ortaokul öğrencileri ve ebeveynleri ile sınırlandırılan bu çalışmada, toplam 32 kişi ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin çocukların sanatsal gelişimleri üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sanat eğitimi almayan ebeveynlerin çocukları, bu alanda daha az destek görmekte ve sanata olan ilgileri düşük kalmaktadır. Buna karşın, sanat eğitimi almış ebeveynlerin çocukları sanata daha fazla ilgi göstermekte ve sanatsal etkinliklere daha aktif katılmaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin sanata ilgili kaynaklardan yararlanma düzeyleri ve destekleyici tutumları, çocukların sanatsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, sanat eğitimi ve ebeveyn desteğinin çocukların sanatsal gelişimini güçlendirdiği, bu nedenle eğitim politikalarının sanat eğitimi konusunda daha bilinçli ve destekleyici bir yaklaşıma yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Parents' Art Education Levels and The Effect of This Children's Visual Arts Lesson Examination

Article Info

Article History

Received: 10.08.2024

Accepted: 26.12.2024

Published: 30.06.2025

Keywords:

Art,
Arts Education,
Education,
Parents,

ABSTRACT

This study aims to examine the impact of parents' levels of art education on their children's interest, success, and performance in visual arts classes. It is well-known that art education positively influences an individual's creativity, aesthetic sensitivity, and mental development. However, art education is not given sufficient importance within our education system. This research emphasizes that art education's role should be understood not only by students and teachers but also by parents. The study seeks to determine how parents' levels of art education affect their children's artistic development. A qualitative research method was used, and data were collected through semi-structured interviews. The study, conducted with middle school students



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

Visual Arts.

and their parents in the Meram district of Konya, involved face-to-face interviews with a total of 32 participants.

The findings reveal that parents' levels of art education have a direct and significant impact on their children's artistic development. Children of parents without art education receive less support in this area and show lower interest in art. In contrast, children of parents with art education show greater interest in art and participate more actively in artistic activities. Furthermore, parents' utilization of art-related resources and their supportive attitudes positively influence their children's artistic development. In conclusion, the study highlights that art education and parental support positively affect children's artistic growth, emphasizing the need for education policies to adopt a more conscious and supportive approach to art education.

To cite this article:

Okur, A., & Bakırtaş Türker, S. (2025). Ebeveynlerin sanat eğitimi düzeyleri ve bu eğitimin çocuklarının görsel sanatlar dersi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-72. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.119>

***Sorumlu Yazar:** Sümeyye Bakırtaş Türker, bakirtass@gmail.com

GİRİŞ

Sanat, yaratıcının evrenin her yerinde bize güzelliği ve ahengi hissettirdiği olguların bütünü olarak adlandırılabilir. Tabiatın içerisinde var olan sanat günlük hayatımızda da çevremizdedir. Renklerin üzerimizde bıraktığı etki, çevremizdeki unsurları algılamamızı sağlar, davranış ve duygularımızı yönlendirir. Aslında sanat ile iç içe yaşamaktayız. İnsanoğlunun çevrede, doğada gördüğü renk ve harmoniler kimi zaman insana mutluluk aşılarken kimi zaman da huzur verir. Yani Çağlar boyunca farklı coğrafya, kültür, yaşam koşulları ve belki de en önemli faktör olarak insan yapıları sebebiyle oluşan çeşitlilik, hem sanatı hem sanatı tanımlama şekillerini çeşitlendirmiştir (Balkır, 2020, s. 32). Sanat, sanat eğitimiyle yüzyıllardır toplumlara ve devirlere göre değişip değer kazanarak geçmişten günümüze gelmiştir. Günümüzde de hızla gelişmeye ve değer kazanmaya devam etmektedir.

Sanat eğitiminin temel amacı sanatçı yetiştirmek değil, sanat eğitimiyle çevresindekileri görmek, işitmek ve kendi benliğinde oluşan duyguları karşı tarafa aktararak özgün düşünen, analiz yapabilen, tasarım gücü olan bireyler yetiştirmektir (Karaahmet Balcı, 2015, s. 467; Kınay, 1993, s. 1; Türe, 2007, s. ii) Toplumun kültürel yapısındaki bilinci derinlemesine şekillendiren sanat eğitimi, geniş kapsamlı bir alandır (Güven, 2022, s. 268). Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi “Sanatsız kalan bir toplumun hayat damarlarından biri kopmuş demektir”. Bu sözden de anlaşılacağı üzere sanatın toplum için önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Nilgün Şener'in Türkiye’de Sanat Eğitiminde Yaşanan Sorunlar adlı makalesinde de (2011, s. 718): “Bilgi çağında, gelişmiş ülkeler arasında rekabet hızla devam etmektedir. Bu ülkeler, eğitimde kaliteyi artırmanın ve öne geçmenin temel şartı olarak, özellikle sanat eğitimine yapılan destek ve yatırımları görmektedir” Toplumun sanata verdiği önem ile ülkenin gelişmişlik düzeyi doğru orantılı bir şekilde seyretmektedir. Toplumu oluşturan en temel yapı aile olarak ele alınırsa, bu durumda sanatın aile içinde bilinçli bir şekilde bireyler arası etkileşimde yer alması gerekmektedir.

Ebeveynlerin önemli olduğunu düşündükleri çocuğun bilişsel ve kişisel özelliklerin gelişimiyle sanat eğitimi ilişkilendirmek ve bu sebeple sanatın çocukları olgunlaşma sürecinde yetişkin dünyasına hazırlamada etkisinin çok olduğunu, sanat eğitiminin yadsınmaması gerektiğini bildirmek gereklidir (Gainer, 1997, s. 265). Özellikle çocuk eğitiminde kritik evreler olarak bilinen dönemlerde verilen belli başlı eğitimlerin yanında sanat eğitiminin de yeterli düzeyde çocuklara verilmesi önem arz etmektedir. Çocuğun sanat yönlü mü sayısal yönlü mü sözel yönlü mü olduğu bu evrelerde verilen çok yönlü eğitim sayesinde belirlenebilir. Sanat eğitiminin diğer disiplinlerden daha az önemli görülmesi ve çocuklara yeterli düzeyde aktarılmaması, bireylerde var olan sanatçı kimliğinin körelmesine ve bu alandaki potansiyelin zamanla yitirilmesine neden olabilir.

Sanat eğitiminin alt dalı olan görsel sanatlar dersi örgün eğitim içerisinde müfredatta yer almasına rağmen günlük hayatta etkin olamadığı görülmektedir (Tuzlak, 2004, s. 16). Bunun altında yatan birden fazla faktör vardır. Fakat temelde bu durum bireylerin görsel sanatlar dersine karşı olan tutumlarından. Birçok birey hayatlarının belli dönemlerinde örgün eğitim içerisinde eğitim almalarına rağmen yetişkin dünyasına adım attıklarında eğitim düzeyleri fark etmeksizin sanatı, görsel sanatları gereksiz veya zaman kaybı olarak görmektedirler.

Eğitimin çocuk üzerindeki etkisinin sürdürülebilir olması için örgün eğitim dışında ailenin de desteğine ihtiyaç vardır. Destek, temel dersler dışında Görsel Sanatlar dersi gibi çocuğun ufkunu, hayal dünyasını zenginleştiren ve ilham kaynağı olan ders için de sağlanmalıdır. Görsel sanatlar dersinden mahrum kalan, dersin bilincinde olmayan bireylerin yaratıcı ilham düzeylerinde eksiklik gözlemlenebilir. Bu durum öğrenme güçlüğü, uyum sağlama problemleri, gelişim motivasyonu eksikliği gibi nedenlere sebep olabilir (Tyler & Likova, 2012, s. 1). Anne ve baba sadece temel derslerden ziyade görsel sanatlar dersinin de öneminin bilincinde olup çocuğa gerekli desteği sağlamalıdır. Bu

bağlamda ebeveynlerin sanat eğitimi düzeyleri ve çocuklarının görsel sanatlar dersi üzerindeki etkisi nedir? Bu araştırma, belirtilen soru etrafında şekillenmektedir.

Alt Problemler

1. Ebeveynlerin sanat eğitimi düzeyi, çocukların görsel sanatlar dersine olan ilgisini ve başarısını nasıl etkiler?
2. Ebeveynlerin katıldığı sanat eğitimi programları nelerdir?
3. Ebeveynler aldıkları sanat eğitimi ile ilgili ne tür kaynaklardan yararlanmışlardır?

Eğitim sistemimizin içerisinde sanat eğitime gerekli önemin verilmediği lakin bireyin sanat eğitimini doğru ve yeterli düzeyde aldığına topluma fayda sağlayacağı bilinmektedir(Akkurt & Boratav, 2018, s. 59). Oğuz Namdar ve Önder'e (2019, s. 773) göre sanata ilişkin farkındalığın oluşması, ilginin artması da büyük oranda sanat eğitimi derslerinin yanı sıra çocuğun çevresinde etkileşimde bulunduğu insanların sanatla ilişkileriyle de doğru orantılı olarak değişebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin sahip oldukları sanat eğitimi düzeylerinin, çocukların görsel sanatlar dersine olan ilgisi, başarısı ve performansı üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda, ebeveynlerin sanat eğitimi geçmişlerinin çocukların sanatla olan ilişkisi ve sanat eğitime olan tutumları üzerindeki etkileri araştırılacaktır. Bu çalışma, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin, çocukların sanatla ilgilenme ve başarılarını artırmak için eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek potansiyelini anlamayı hedeflemektedir.

Sanat eğitime karşı “idare ve diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin derse gereken önemi vermedikleri, ilgi göstermedikleri elde edilen önemli bulgular içerisinde” (Cömert Adar, 2019, s. 506). Gelişen toplumun geçmişini yansıtmakla kalmayıp aynı zamanda toplumun ve kültürünün geleceğine de yol göstermektedir (Demirel, 2011, s. 1972). Toplumun temeli aile ise bu durumda aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Anne ve babanın sanat konusunda yeterli bilgi düzeyinin olması ve çocuğunun eğitim-öğretim hayatında görsel sanatlar dersine gerekli desteği sağlaması gerekmektedir. Daha önce yapılmış olan tez ve makalelere bakıldığında, bir genelleme yapılacak olursa tezlerin öncelikli olarak katılımcı kategorisinde öğrenci ve öğretmene yer verdikleri görülmüştür (Oğuz Namdar & Önder, 2019, s. 773). Lakin eğitim temelde ailede başladığında, çocuğu şekillendirecek olanlar anne ve babadır. Velilerle yapılan araştırmaların sayıca sınırlı olduğu, mevcut çalışmalarda ise genellikle velilerin örgün eğitimdeki derslere yönelik tutumlarının sorgulandığı ve bu tutumları etkileyen faktörlerin incelendiği görülmektedir (Çakmak, 2017, s. 41; Çiçekay, 2012, s. 66; Özkan, 2019, s. 2).

YÖNTEM

Bu çalışmada kullanılan yöntem, nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini, tutumlarını ve davranışlarını anlamaya odaklanır ve derinlemesine bir analiz sağlar. Araştırmanın amacı, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin ve bu eğitim düzeylerinin çocukların görsel sanatlar dersi üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır. Bu çalışma, Konya'nın Meram ilçesindeki rastgele seçilmiş sekiz okulda ortaokula giden öğrenci ve ebeveynlerle sınırlandırılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniği olan görüşme modeli kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin yapılandırılmış, yarı- yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3 türü bulunmaktadır (Akman Dömbekci & Erişen, 2022, s. 145; Baltacı, 2019, s. 374; Uslu & Demir, 2023, s. 292). Bu çalışmada yarı- yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Belirli bir çerçeve içinde esneklik sağlanarak hazırlanmış olan soruların katılımcılara sorularak gerçekleştirilmiş olan görüşmede deneyim ve tutumlarını araştırmacı

ile dürüst ve doğru şekilde paylaşması sağlanır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Konya'nın Meram ilçesinde rastgele seçilmiş sekiz okulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanma Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada ebeveynlerin sanat eğitim düzeylerinin çocuklarının görsel sanatlar dersi üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için veri toplama aracı olarak hazırlanan sorular görüşme tekniği ile ebeveyn ve çocuklara sorulmuştur ve verdikleri cevaplar toplanmıştır.

Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacı ile katılımcılar arasında yapılan etkileşimli bir süreçtir. Görüşme tekniği kişinin düşüncelerini, deneyimlerini, tecrübelerini, tutumlarını ve şikayetini açıkça ifade edebileceği etkili bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007; aktaran Akman Dömbekci & Erişen, 2022, s. 143).

Veri Analizi

Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler dikkatlice incelenmiş olup anlamlandırılmıştır. Veri analiz sürecinde görüşmelerden elde edilmiş olan bulgular önce önemli kavram ve desenlerine göre tematik kodlandıktan sonra hazırlanan kodlar kendi içerisinde kategorize edilip anlamlandırılması sağlanmıştır. Kategorize edilen bu kodlar yorumlanıp sonuçlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. elde edilen bulgular betimsel analize uygun analiz edilmiştir. 16 ebeveyn ve 16 çocuktan oluşmak üzere toplam 32 kişi ile yapılan yüz yüze görüşmelerde ebeveyn ve çocuklar sırasıyla ebeveyn 1, çocuk 1, ebeveyn 2, çocuk 2 vb. şeklinde kodlanarak ele alınmıştır. Her bir sorunun bulgusu ayrı olarak ele alınmış olup kendi içerisinde kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. 16 ebeveyn ve 16 çocuk kendi içlerinde de yüzdelik hesaplanarak tablolara yüzdelik şekilde eklenmiştir.

Tablo 1

Ebeveynlere Sorulan 1. Sorunun Bulguları

Hangi sanat eğitimi programlarına katıldınız veya hangi sanat derslerini aldınız? aldıysanız, bu eğitim programlarının veya derslerin içeriği ve süresi nedir?

Kategoriler	Ebeveynler	sayı	yüzdelik
1.Sanat Eğitimi Almayanlar	Ebeveyn 2, 5, 10, 11, 12, 13, 15: Hiçbir sanat eğitimi almamış. Ebeveyn 16: Özellikle bir eğitim almamış, sadece ilkokulda resim dersleri.	8	%50
2.Fotoğrafçılık Eğitimi	Ebeveyn 1: Fotoğrafçılık, 3 ay.	2	%12.5
3.Resim ve El Sanatları Eğitimi	Ebeveyn 3: Makrome eğitimi (1 yıl), ilkokul ve ortaokulda resim dersi (5-6 yıl). Ebeveyn 4: İlkokulda resim dersleri, belediye halk eğitim kursları (5-10 hafta). Ebeveyn 7: Okulda resim eğitimi, boyama kursu (1 dönem). Ebeveyn 8: Resim dersleri (40 dakika), çeşitli sanat içerikli dersler (temel sanat eğitimi, fotoğraf çekimi, desen çizimi, yağlıboya, suluboya, akrilik, karakalem vb.).	5	%31.25
4.Özel Sanat Dersleri	Ebeveyn 6: Ebru sanatı dersi (2 ay).	1	%6.25

5.Hobi Olarak Sanat	Ebeveyn 9: Hobi olarak tiyatro ile ilgilenmiş.	1	%6.25
---------------------	--	---	-------

Ebeveynler, 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin öncesinde eğitimlerini tamamladıkları için, yapılan görüşmede sanat eğitimi düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bulgular, ebeveynlerin yarısının (%50) hiçbir sanat eğitimi almadığını veya bu konuda imkan bulamadığını ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi almış olan ebeveynler arasında en yaygın kategori, resim ve el sanatları eğitimidir (%31.25). Bu grup, makrome, okul dönemi resim dersleri ve belediyenin halk eğitim kursları gibi çeşitli kısa süreli eğitimleri içermektedir. Fotoğrafçılık eğitimi alanların oranı %12.5 iken, özel sanat dersleri (örneğin ebru sanatı) ve hobi olarak sanatla ilgilenenlerin oranı ise %6.25'dir.

Sanat eğitimi almayan ebeveynler, çeşitli nedenlerle sanatla ilgili formal bir eğitim alma fırsatı bulamamışlardır. Bu durum, ebeveynlerin sanat eğitimine erişimlerinin sınırlı olduğunu, ancak bazı ebeveynlerin çeşitli kurslar ve derslerle bu alanda kendilerini geliştirdiğini göstermektedir. Sanat eğitiminin bireylerin kendilerini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma ve topluma katkı sağlama açısından önemli olduğu göz önüne alındığında, ebeveynlerin sanat eğitimi almasının ve bu konuda bilinçlenmesinin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olabileceği söylenebilir.

Ebeveyn 1- “Fotoğrafçılık, 3 ay. Fotoğraf çekilecek yerlerin ışık özelliklerinin belirlenmesi, küçük ve orta format fotoğraf makinelerinin hazırlanması ve makine ayarlarının hatasız yapılması.”

Ebeveyn 2 – “Hiçbir eğitim programına ve sanat derslerine katılmadım.”

Ebeveyn 3- “Makrome eğitimi aldım. İçeriği : süs eşyaları yapmak , tasarlamak. 1 yıl boyunca eğitim aldım. Bir de ilkökul ve ortaokulda aldığım resim dersi vardı. Sanırım 5 veya 6 eğitim yılı olabilir.”

Ebeveyn 4- “İlkokulda resim derslerinde el becerisini geliştirecek etkinlikler yaptık. Günümüzde belediyenin halk eğitim kurslarına gittim. El becerisi ile alakalı çeşitli kurslara katıldım. Bu kurslar genelde 5-10 hafta arasında sürdü.”

Ebeveyn 5- “ Bir sanat eğitimi almadım ve ilgilenmedim bu yüzden program veya sanat dersleri almadım.”

Ebeveyn 6- “Ebru sanatı dersi aldım. İki ay kadar sürmüştü.”

Ebeveyn 7- “Okulda aldığım eğitimin yanı sıra kurslara gittim. Boyama kursuna bir dönem gittim eğitim aldım, ahşap ve kumaş üzerine boyamayı.”

Ebeveyn 8- “Resim dersleri aldım. Genel olarak ders saatleri 40 dk oluşuyordu. Fakat konuya göre de sürenin uzayıp kısaldığı oluyordu. Temel sanat eğitimi, fotoğraf çekimi, desen çizimi, yağlıboya, suluboya, akrilik, karakalem vb. gibi birçok sanat içerikli ders aldım.”

Ebeveyn 9- “ Herhangi bir sanat eğitimi almadım. Hobi olarak tiyatro ile ilgilendim.”

Ebeveyn 10- “Hiçbir sanat eğitimi programına katılmadım. Babamın mesleği gereği köyde idik ilçeye çok uzak olunca imkan da olmadı bu yüzden katılamadım.”

Ebeveyn 11- “ Bizim zamanımızda okullarda imkan çok yoktu. Fırsatım olmadı , sanat alanında kendimi geliştirmeyi çok isterdim. Ustasından işi öğrenmek.”

Ebeveyn 12- “Almadım. Ama olursa fotoğrafçılık istiyordum.”

Ebeveyn 13- “Hayır, katılmadım. Bizim öğrencilik yıllarımızda sanatla ilgili etkinlikler yapılmamıştı.”

Ebeveyn 14- “Sadece okuduğum dönemlerde, okuldaki resim derslerini almıştım. Liseye kadar aldım. Sonrasında almadım.”

Ebeveyn 15- “Herhangi bir sanat eğitimi programına katılmadım veya sanat eğitimi almadım.”

Ebeveyn 16- “Özellikle bir eğitim almadım. Küçükken okuldaki resim derslerine katıldım. Onlarda cin ali çizdim ev çizdim, ilkokul boyunca aldım bu dersi.”

Tablo 1

Ebeveynlere Sorulan 2. Sorunun Bulguları

Sanatla ilgili kaynaklardan (kitaplar, dergiler, belgeseller vb.) yararlanma düzeyinizi anlamak adına, genellikle hangi tür kaynaklardan faydalandınız ve bunları nasıl kullandınız ?

Kategoriler	Ebeveynler	sayı	yüzdelik
1.İnternet Kullanımı	Ebeveyn 1: İnternet, görüntü kalitesi ile ilgili videolar. Ebeveyn 3: İnternette araştırma, televizyon programları. Ebeveyn 4: İnternet ve televizyon. Ebeveyn 6: İhtiyaç halinde internet. Ebeveyn 7: Okul ve kurs. Ebeveyn 10: Dergiler ve TV, eski TRT programları.	6	%37.5
2.Belgeseller	Ebeveyn 2: Belgeseller. Ebeveyn 14: Sanatla ilgili belgeseller.	2	%12.5
3.Kitaplar ve Dergiler	Ebeveyn 8: Kitaplar, ansiklopediler, dergiler, sergiler. Ebeveyn 9: Zaman zaman sanat dergileri. Ebeveyn 11: Sanatla ilgili kitaplar. Ebeveyn 12: Dergiler ve büyükler. Ebeveyn 15: Dergilere bakarak resim yapma.	5	%31.25
4.Kaynak Kullanamayanlar	Ebeveyn 5: Sanatla ilgili herhangi bir kaynak kullanmamış. Ebeveyn 13: Eskiden bilgiye ulaşım zordu, kaynak kullanmamış. Ebeveyn 16: Hiçbir kaynak kullanmamış.	3	%18.75
5.Eğitim ve Kurslar	Ebeveyn 3: Kurs öğretmeninden faydalanma. Ebeveyn 7: Okul ve kurs öğretmenleri.	2	%12.5

Ebeveynlerin sanatla ilgili bilgi edinme yöntemleri oldukça çeşitlidir ve farklı kaynaklardan yararlandıkları gözlemlenmiştir. En yaygın bilgi edinme yöntemi, internet ve televizyon kullanımıdır (%37.5). Ebeveynler internette sanatla ilgili videolar izleyerek, araştırmalar yaparak ve televizyon programlarını takip ederek bilgi edinmişlerdir. Kitaplar ve dergiler de önemli bir bilgi kaynağıdır (%31.25). Ebeveynler sanatla ilgili kitaplar, ansiklopediler ve dergilerden yararlanmış, sergileri ziyaret etmişlerdir.

Belgeseller, sanatla ilgili bilgi edinmede kullanılan diğer bir kaynaktır (%12.5). Ebeveynler sanat belgeselleri izleyerek bilgi sahibi olmuşlardır. Eğitim ve kurslardan yararlanan ebeveynler de bulunmaktadır (%12.5). Bu ebeveynler, kurs öğretmenlerinden ve okulda aldıkları eğitimlerden faydalanmışlardır.

Ancak, bazı ebeveynler sanatla ilgili herhangi bir kaynak kullanmamıştır (%18.75). Bu durum, bilgiye erişim zorlukları ve sanatla ilgili bilgi edinme gereksiniminin farkında olmamaktan kaynaklanabilir.

Ebeveyn 1- “İnternet, görüntü kalitesi ile ilgili videolar.”

Ebeveyn 2- “Belgeseller izleyerek kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

Ebeveyn 3- “İnternette yararlandım. Orada araştırmalar yaptım. Televizyon programlarına baktım. Bir de gittiğim kurstaki öğretmenimden faydalandım. Bunları hobi olarak kullandım.”

Ebeveyn 4- “Genellikle çocuklarımla beraber televizyon ve internet gibi araçlardan faydalandım onlar izlerken bende onlarla birlikte izleyerek faydalanmaya çalıştım. Bu öğrendiklerimi hayatımda kullanmak için çeşitli etkinliklere katıldım.”

Ebeveyn 5- “ Sanatla için herhangi bir kaynaktan yararlanmadım.”

Ebeveyn 6- “Özel olarak herhangi bir kaynak kullanmadım. İhtiyaç halinde internetten faydalandım.”

Ebeveyn 7- “Sanat ile ilgili sadece okulda öğretmenlerimizin anlattıkları ve kursta öğrendiklerimi kaynak olarak söyleyebilirim.”

Ebeveyn 8- “İşlediğimiz konuya göre konunun içeriğine göre kitaplardan ansiklopedilerden ve dergilerden faydalandım. Örneğin konu yağlı boya üzerine ise boyanın kullanımından başlayıp tekniğine kadar araştırıp inceledim. O tekniği kullanan ressamın kitaplarını inceledim ve çeşitli bir çok sergilere katılarak ve gezerek kendimi geliştirdim.”

Ebeveyn 9- “Bir kaynaktan yararlanmadım. Zaman zaman sanat dergileri okurum.”

Ebeveyn 10- “ Resme kaynak olarak dergilerden yada TV den resim programlarından bakıp çizerdik kardeşlerimle, eski dönemde TRT de resimle alakalı bir programdan bakar izler onu uyarlardık.”

Ebeveyn 11- “ Sanatla ilgili kitaplar okumayı seviyorum. Ancak pratiğe dökme konusunda pek iyi değilim.”

Ebeveyn 12- “Dergilerden ve büyüklerimize sorarak bilgi edindik. Ama o zamanda pek yapmak mümkün olmadı.”

Ebeveyn 13- “ Eskiden şimdiki zamanda olduğu gibi imkan bol değildi. Bu yüzden ben herhangi bir bilgiye kolay ulaşım sağlayamıyordum. Ben herhangi bir kaynaktan yararlanamadım.”

Ebeveyn 14- “Sanatla ilgili belgeseller izledim. Hayatın içerisinde çok kullanma fırsatım olmadı ama çocuklarımın derslerine yardım ederken ben de bildiklerimi uyguladım.”

Ebeveyn 15- “ Genellikle dergilere bakıyorum. Dergilere bakarak resim yapardım.”

Ebeveyn 16- “Bu kaynaklardan hiçbirinden faydalanamadım resimle alakalı herhangi bir araştırmam olmadı.”

Tablo 2

Ebeveynlere Sorulan 3. Sorunun Bulguları

Kendi sanat eğitim deneyiminiz hakkında bize biraz bilgi verebilir misiniz? Bu deneyim, çocuğunuzun sanatla ilgilenmesi konusunda size nasıl bir perspektif kazandırdı?

Kategoriler	Ebeveynler	sayı	yüzdelik
1.Sanat Eğitimi Alanlar	Ebeveyn 1: Fotoğrafçılık deneyimi, doğa fotoğraflarına ilgi. Ebeveyn 3: Makrome eğitimi, sanatın özgüven kazandırıcı etkisi. Ebeveyn 4: Çeşitli sanat kursları, çocuklarını güzel sanatlar fakültesine yönlendirme. Ebeveyn 6: Resim ilgisi, destek eksikliği, çocuğunu sanat kurslarına gönderme. Ebeveyn 7: Sanat etkinliklerinin rahatlatıcı etkisi, kızını sanat etkinliklerine dahil etme. Ebeveyn 8: Güzel sanatlar lisesi ve fakültesi mezunu, resim öğretmeni, ailede sanat ilgisi. Ebeveyn 9: Üniversitede drama dersleri, amatör tiyatro grupları. Ebeveyn 10: Çocuklarını resim kursuna gönderme ve teşvik etme. Ebeveyn 15: İlk ve ortaokulda sanat dersleri, çocuğunun sanat ilgisi.	9	%56.25

2.Sanat Eğitimi Almayanlar	Ebeveyn 2, 5, 11, 12, 13, 14, 16: Sanat eğitimi almamış, ancak çocuklarını sanatla ilgilenmeleri konusunda farklı derecelerde desteklemekte veya ilgisiz kalmakta.	7	%43.75
3.Sanat Eğitiminin Çocuk Üzerindeki Etkisine katkısı	Ebeveyn 2: Çocuğunun resimle ilgilenmesini teşvik etme. Ebeveyn 3: Çocuklarının her türlü sanat eğitimine destek verme. Ebeveyn 4: Çocuklarını sanat etkinliklerinde destekleme ve teşvik etme. Ebeveyn 5: Sanatın yaratıcılığı ve rahatlama sağlaması. Ebeveyn 6: Çocuğunun sanat kurslarına katılımını sağlama. Ebeveyn 7: Kızının sanat etkinliklerine katılımını sağlama. Ebeveyn 8: Çocuğuyla birlikte resim yaparak zaman geçirme. Ebeveyn 10: Çocuklarını resim konusunda teşvik etme. Ebeveyn 11: Çocuklarını sanat konusunda destekleme. Ebeveyn 14: Çocuklarının sanat ilgisini destekleme. Ebeveyn 15: Çocuğunun sanata ilgisiyle kendi ilgisinin artması. Ebeveyn 16: Çocuğunun sanatla ilgilenmesine saygı duyma, diğer dersleri daha önemli görme.	12	%75

Ebeveynlerin sanat eğitimi deneyimleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Ebeveynlerin %56.25'i sanat eğitimi almışken, %43.75'i sanat eğitimi almamıştır. Sanat eğitimi almış ebeveynler arasında, fotoğrafçılık, makrome, çeşitli sanat kursları ve resim eğitimi gibi alanlarda deneyimler bulunmaktadır. Bu ebeveynler, genellikle çocuklarını da sanatla ilgilenmeleri konusunda teşvik etmiş ve desteklemişlerdir. Sanat eğitiminin özgüven kazandırıcı ve rahatlatıcı etkilerinin farkında olan bu ebeveynler, çocuklarının sanat etkinliklerine katılımını sağlamış ve onları bu alanda yönlendirmişlerdir. Sanat eğitimi almamış ebeveynler ise farklı derecelerde çocuklarını sanatla ilgilenmeleri konusunda desteklemekte veya ilgisiz kalmaktadırlar. Bu grup, sanat eğitimi almadıkları halde, çocuklarının sanatla ilgili faaliyetlerine saygı göstermekte ve bazen desteklemektedir.

Ebeveynlerin %75'i, çocuklarının sanatla ilgilenmesini teşvik etmekte ve desteklemektedir. Sanat eğitimi almış olsun ya da olmasın, birçok ebeveyn, sanatın yaratıcılığı ve rahatlama sağlaması gibi olumlu etkilerini takdir etmekte ve çocuklarının bu alandaki ilgisini desteklemektedir. Bu durum, ebeveynlerin kendi sanat eğitim deneyimlerinin, çocuklarının sanatla ilgilenmeleri konusunda önemli bir perspektif kazandırdığını ve onları daha olumlu ve teşvik edici bir tutum sergilemeye yönelttiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin sanat eğitimi alma durumları ve çocuklarına sanat eğitimi konusundaki destekleri çeşitlilik göstermektedir. Sanat eğitimi almış ebeveynler, genellikle çocuklarını daha fazla teşvik ederken, sanat eğitimi almamış olanlar da çocuklarının sanatla ilgilenmelerini desteklemekte ve onların sanata olan ilgilerini artırmaktadır.

Ebeveyn 1- “ Kaliteli fotoğraf çekme konusunda deneyim kazanmış oldum. Doğa fotoğraflarının daha güzel olduğunu düşünüyorum.”

Ebeveyn 2- “ Resimlere duyduğum ilgiden dolayı bu sanat üzerinde çalışmasını istiyorum.”

Ebeveyn 3- “Öncelikle çok zevkli ve eğlenceliydi, yaptıkça insana özgüven veren bir etkinlikti. Benim üzerimde doğurduğu bu olumlu sonuçlar sayesinde ben de çocuklarımdan her türlü sanat eğitimine destek vermeye karar verdim.”

Ebeveyn 4- “Benim bugüne kadar aldığım sanat eğitimleri ve deneyimlerim sayesinde çocuklarıma her türlü sanat etkinliğinde desteklemeyi sağladı. Hatta çocuklarımdan birini güzel sanatlar fakültesine yönlendirdim ve teşvik ettim.”

Ebeveyn 5- “ Kendimin sanat eğitim deneyimim olmadı. Bu deneyim çocuğumuzun sanatla ilgilenmesi konusunda saygı duyuyorum yaratıcılığı, düşünme hızını ve bedenlen, ruhen rahatlama sağladığını düşünüyorum.”

Ebeveyn 6- “ Resme her zaman ilgim vardı ama gerekli materyaller ve ortam yoktu. Ailem ve öğretmenlerim tarafından destek veren olmadı. Çocuğumda uhde kalmasın diye istediği sanat kurslarına göndermeye çalışıyorum.”

Ebeveyn 7- “-Katıldığımız etkinliklerin bizi genel olarak rahatlattığını düşünüyorum. Aynı şekilde kızıma da yaptırdım. kendisi de çok sevdiğini ve memnun kaldığını söylemişti.”

Ebeveyn 8- “Ben hem güzel sanatlar lisesi hem de güzel sanatlar fakültesi mezunuyum. Senelerce sanat üzerine eğitim aldım ve sevdiğim bir mesleğe sahip oldum(resim öğretmeni). Sanatımı icra etmekten ve başkalarına öğretmekten çok mutluyum. Aile bireylerimizin de sanata olan ilgisi arttı. Çocuğumun benimle birlikte aktivite olarak resim yapması zamanımızı dolu dolu ve yararlı bir şekilde geçirmemizi sağladı.”

Ebeveyn 9- “Üniversite okuduğum zamanlarda drama derslerine katıldım. Amatör tiyatro gruplarında yer aldım.”

Ebeveyn 10- “Ben resim veya başka bir dalda eğitim almadım. Çocuklarım özellikle resim konusunda yetenekli oldukları için bir dönem onları resim kursuna gönderdim ve şimdi de teşvik ediyorum.”

Ebeveyn 11- “Kendi eğitimimin yetersiz olduğunu düşünüyorum ancak çocuklarımı her zaman bu konuda destekledim.”

Ebeveyn 12- “Ben yapmadığım için çocuğumda hiç ilgilenmiyor.”

Ebeveyn 13- “Ben kendim hiç sanatla ilgilenmediğim için çocuğuma bir perspektif sağladığımı düşünmüyorum.”

Ebeveyn 14- “Çok fazla deneyimleme fırsatım olmadı ama az çok bildiklerimle çocuklarıma yardımcı olmaya çalışıyorum. Onların sanatla ilgileri olmasını istiyorum. Bu konuda her türlü desteği sağlarım.”

Ebeveyn 15- “Sadece ilk ve orta okulda sanat derslerine katıldım. Çocuğumun sanatla ilgilenmesi benim de sanata olan ilgimi arttırdı.”

Ebeveyn 16- “Çok az sanat deneyimim oldu ilkokulda aldığım resim dersleri sadece. Çocuğumun sanatla ilgilenmesi kendi kararı saygı duyarım ama diğer dersler daha önemli benim için.”

Tablo 3

Ebeveynlere Sorulan 4. Sorunun Bulguları

Ebeveyn olarak çocuğunuzun sanatla ilgili faaliyetlerine ne kadar katılıyorsunuz? Bu katılımın çocuğunuzun sanat eğitimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Kategoriler	Ebeveynler	sayı	yüzdelik
1.Çocuğunuzun sanat faaliyetlerine katılanlar	Ebeveyn 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16: Çocuklarının sanat faaliyetlerine aktif olarak katılmakta ve desteklemekte. Ebeveyn 10: Çocuklarını resim kurslarına gönderme ve teşvik etme.	11	%68.75
2. Çocuğunu destekleyenler	Ebeveyn 3: Çok fazla katılma fırsatı bulamasa da her zaman destekliyor. Ebeveyn 7: Çocuğunuzun sanata olan ilgisini her zaman destekliyor. Ebeveyn 11: Erkek çocukları sanata ilgi göstermese de desteklemeye çalışıyor.	3	%18.75

3. Sanatın Çocuğun Gelişimine Etkisi	Ebeveyn 2: Duygularını ifade etme, farklı bakış açıları geliştirme, özgüven ve hayal gücünün gelişimi. Ebeveyn 4: Sanatsal yönünün gelişmesi ve okulda fayda sağlama. Ebeveyn 5: Sanata ilgisinin artması. Ebeveyn 7: Pratik düşünme ve beceri gelişimi. Ebeveyn 8: Eğlenceli vakit geçirme ve stres atma. Ebeveyn 10: Psikolojik faydalar. Ebeveyn 13: Gelişimini fark etme. Ebeveyn 14: Sanatla ilgili kabiliyetin artması. Ebeveyn 16: Birlikte güzel şeyler ortaya çıkarma ve mutluluk.	9	%56.25
4.Sanata İlgisi Olmayanlar	Ebeveyn 1: Çocuğunun sanata yeteneği olsaydı profesyonel eğitim almak isterdi. Ebeveyn 12: Çocuğunun sanata ilgisi yok. Ebeveyn 11: Erkek çocuklarının sanata ilgisi yok.	3	%18.75

Ebeveynlerin çoğu (%68.75), çocuklarının sanat faaliyetlerine aktif olarak katılmakta ve onları desteklemektedir. Ebeveynler, çocuklarını resim kurslarına göndermek ve teşvik etmek gibi çeşitli yollarla sanatla ilgilenmelerini sağlamaktadır. Bazı ebeveynler (%18.75), çocuklarının sanata ilgisi olmasa da onları desteklemeye çalışmaktadır. Ebeveynler, sanatın çocukların duygusal, psikolojik ve pratik gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (%56.25). Sanat faaliyetlerinin çocukların duygularını ifade etme, özgüven geliştirme, hayal gücü artırma, pratik düşünme becerilerini geliştirme ve eğlenceli vakit geçirme gibi faydalar sağladığı ifade edilmektedir. Diğer yandan, bazı ebeveynler (%18.75) çocuklarının sanata ilgisi olmadığını veya sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, ebeveyn katılımının ve desteğinin, çocukların sanat eğitimine ve genel gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Ebeveyn 1- “Çocuğumun görsel sanatlara yeteneği olmuş olsaydı daha profesyonel olması için eğitim veren kurslara göndermek isterdim.”

Ebeveyn 2- “Duygularını rahatça ifade etmesine imkan tanır, farklı bakış açılarını geliştirir, özgüvenini geliştirir, hayal dünyasını geliştirir.”

Ebeveyn 3- “Çok fazla katılma fırsatı bulamıyorum fakat her zaman destekliyorum. Benim bu desteklemem bile çocuğumun sanat derslerine başarısını artırıyor.”

Ebeveyn 4- “Ben sürekli çocuğumla beraber sanat ve el becerisini geliştirecek etkinlikler yapıyoruz. Bu tür faaliyetlere sürekli katıldım. Böylece çocuğumun da sanatsal yönünün geliştiğini düşünüyorum. Okulunda da faydasını görüyor.”

Ebeveyn 5- “Ebeveyn olarak çocuğumuzun sanata ilgili faaliyetlerine katılıyorum. Sanata ilgisi üzerindeki etkisi sanatla ilgilenmeyi seviyorsa sanatını geliştirmesini isterim.”

Ebeveyn 6- “Her zaman çocuğumun yanındayım ve destekçisiyim. Benden destek bulduğu için çocuğumda daha istekli.”

Ebeveyn 7- “Çocuğumun sanata olan ilgisini her zaman destekliyorum. Çocuğumun sanat faaliyetleri ile ilgilenmesi onun kendi gelişimi, pratik düşünmesi ve benzeri becerilerinin artmasına yardımcı olacağını düşünüyorum.”

Ebeveyn 8- “Evde etkinlik olarak tüm yaptığı faaliyetlere bende katılmaya çalışıyorum. Onun yaş düzeyine inerek akrilik boya, suluboya gibi tekniklerle resim yaparak eğlenceli vakit geçiriyoruz. Böylece hem vakit geçiriyoruz birlikte hem de stres atıyoruz.”

Ebeveyn 9- “Elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum. Bu katılımın çocuğumu desteklediğini ve ona heyecan verdiğini düşünüyorum.”

Ebeveyn 10- “Resimde yetenekleri olduğu için ve resim yapmayı sevdikleri için resim kurslarına gitmelerini istiyor, teşvik ediyor ve gönderiyorum. Psikolojik olarak resim yapmanın iyi geldiğini

gözlemlediğim için destekliyorum.”

Ebeveyn 11- “ Ben ne kadar söylesem de erkek çocukları oldukları için kendilerinin hiç isteği olmuyor maalesef, sanattan uzak kalıyorlar.”

Ebeveyn 12- “Olsaydı bakış açısını değiştirirdi, hayata olan duyarlılığını arttırırdı.”

Ebeveyn 13- “ Olabildiğince etkinliklere katılmasını sağlıyorum. Yaptığı resimleri saklayıp gelecekte çocuğuma geçmişte nasıl resim çizdiğini gösteriyorum. Gelişimini fark etsin diye.”

Ebeveyn 14- “Olabildiğince sanatla ilgili faaliyetlerine katılıyorum. Yaptığım yardımlar ve desteklerden sonra çocuğumun sanatla ilgili kabiliyetinin arttığını görüyorum.”

Ebeveyn 15- “Elimizden geldikçe çocuğumuza yardımcı olmaya çalışıyoruz bu sayede çocuğumuzun sanata olan ilgisi arttı.”

Ebeveyn 16- “Görsel sanatlar dersinde verilen ödevlerine elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum. Birlikte güzel bir şeyler ortaya çıkarmak ve bunu başarabilmek kızımı çok mutlu ediyor.”

Tablo 4

Çocuklara Sorulan 1. Sorunun Bulguları

Görsel sanatlar derslerini nasıl buluyorsun, sana ne gibi faydaları olduğunu düşünüyorsun?			
Kategoriler	Çocuklar	sayı	yüzdelik
1.Görsel Sanatlar Dersinin Dinlendirici ve Rahatlatıcı Etkisi	Çocuk 1: Yoğun derslerden sonra dinlendirici. Çocuk 6: Ağır dersler arasında mola gibi. Çocuk 8: Ders ve hayat stresinden uzaklaşma. Çocuk 10: Psikolojik rahatlama ve ders stresinin azalması.	4	%25
2.Görsel Sanatlar Dersinin Eğlenceli ve Sevilen Bir Ders Olması	Çocuk 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15: Eğlenceli ve sevilen bir ders. Çocuk 11: İlgisini çekmese de güzel buluyor.	9	%56.25
3.Görsel Sanatlar Dersinin Yetenek ve Yaratıcılık Geliştirmesi	Çocuk 2: Yetenek geliştirme ve kendini ifade etme. Çocuk 3: Resim teknikleri ve ressamları tanıma. Çocuk 5: Kendini ifade etme ve yaratıcılığı geliştirme. Çocuk 7: Yetenek keşfi, hayal gücü geliştirme, yeni fikirler üretme. Çocuk 10: El becerisi geliştirme. Çocuk 12: Kendini ifade etme yeteneği ve yaratıcılığı geliştirme. Çocuk 14: Hayata farklı açılardan bakma. Çocuk 15, 16: Resim yeteneğini geliştirme.	10	%62.5
4.Görsel Sanatlar Dersinin Eğitici ve Öğretici Olması	Çocuk 4: Diğer sınıflar için eğitici ve eğlenceli. Çocuk 14: Öğretici ve hayata farklı açılardan bakmayı sağlıyor.	2	%12.5

Görsel sanatlar dersinin öğrencilere sağladığı faydalar çeşitlidir. Çocukların %25'i, bu dersin dinlendirici ve rahatlatıcı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Yoğun derslerden sonra görsel sanatlar dersinin bir mola gibi olduğunu ve psikolojik rahatlama sağladığını ifade etmişlerdir. Çocukların %56.25'i, görsel sanatlar dersini eğlenceli ve sevilen bir ders olarak görmektedir. Bu çocuklar, derse ilgi çekici ve keyifli bulmakta, dersin stresinden uzaklaşmak için bir fırsat olarak değerlendirmektedir.

Görsel sanatlar dersinin yetenek ve yaratıcılık geliştirdiğini düşünen çocuklar %62.5 oranındadır. Bu çocuklar, dersin yeteneklerini geliştirme, kendini ifade etme, resim teknikleri öğrenme, hayal gücünü ve el becerilerini artırma gibi faydalar sağladığını belirtmişlerdir. %12.5 oranında çocuk ise görsel

sanatlar dersini eğitici ve öğretici bulmaktadır. Bu çocuklar, dersin diğer sınıflar için eğitici olduğunu ve hayata farklı açılardan bakmayı sağladığını ifade etmişlerdir.

Genel olarak, görsel sanatlar dersi çocuklar için hem eğlenceli hem de faydalı bir ders olarak değerlendirilmiştir. Dersin dinlendirici ve rahatlatıcı etkisi, eğlenceli ve sevilen bir ders olması, yetenek ve yaratıcılığı geliştirmesi, eğitici ve öğretici olması gibi çeşitli olumlu yönleri bulunmaktadır.

Çocuk 1- “Güzel, yoğun derslerden sonra dinlendirdiğini düşünüyorum.”

Çocuk 2- “Görsel sanatlar dersini güzel, iyi buluyorum. Benim yeteneklerimi geliştiriyor. Resim çizerek kendimi daha iyi ifade ediyorum.”

Çocuk 3- “Resim çizmeyi sevdiğim için güzel buluyorum. Bana olan katkısı, bazı ressamı tanıdım. Resim yaparken hangi teknikleri kullanmam gerektiğini öğrendim.”

Çocuk 4- “Görsel sanatlar dersini son sınıf olduğum için gereksiz buluyorum fakat diğer sınıflar için eğitici ve eğlenceli olabilir.”

Çocuk 5- “Görsel sanatlar dersini seviyorum ve kendimi ifade etmemde, yaratıcılık özelliklerini geliştirdiğini düşünüyorum.”

Çocuk 6- “Görsel sanatlar dersi bizim için eğlenceli geçiyor. Ağır derslerin arasında bana mola gibi geliyor.”

Çocuk 7- “Kişinin kendi yetenek ve becerilerini keşfedip geliştirmesine katkı sağladığını düşünüyorum. Hayal gücümüzü geliştiriyor. Resim yaparken düşünüp yeni fikirler üretiyorum.”

Çocuk 8- “Görsel sanat derslerini çok eğlenceli buluyorum. Derslerin ve hayatın stresinden uzaklaşıp biraz nefes alıyorum.”

Çocuk 9- “Eğlenceli buluyorum. Ufkumu genişletiyor.”

Çocuk 10- “Güzel, eğlenceli, faydalı, el becerimi geliştiriyor. Psikolojik olarak da beni rahatlatıyor ve ders stresimin azalmasına yardımcı oluyor.”

Çocuk 11- “İlgimi çekmiyor, güzel olduğunu düşünüyorum.”

Çocuk 12- “Kişinin kendini ifade etme yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirir.”

Çocuk 13- “İyi buluyorum. Resim dersi ile ilgili şeyler yapıyorum . Resim çiziyorum. Boyama yapıyorum annem de yardım ediyor. Odamda etkinlik yapıyorum ödevlerim bitince.”

Çocuk 14- “Bence güzel, öğretici bir ders. Hayata farklı açılardan bakmamızı sağlıyor.”

Çocuk 15- “Görsel sanatlar dersini eğlenceli buluyorum. Resim yeteneğimi güçlendiriyor.”

Çocuk 16- “Görsel sanatlar dersinin resim yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum. Bence faydalı oluyor.”

Tablo 5

Çocuklara Sorulan 2. Sorunun Bulguları

Evde görsel sanatlar dersi ile ilgili aktiviteler yaparken veya görsel sanatlar dersi ile ilgili etkinliklere katılırken ebeveynlerinin sana olan tutumları nasıldır, açıklayınız?

Kategoriler	Çocuklar	sayı	yüzdelik
-------------	----------	------	----------

1. Destekleyici Tutum	Çocuk 1: Yapamadığında yardımcı olma. Çocuk 2: Sürekli destek ve olumlu tutum. Çocuk 3: Maddi ve manevi destek. Çocuk 4: Olumlu tutum, gelişime teşvik. Çocuk 5: Her zaman arkasında durma ve ilerlemesini isteme. Çocuk 6: Destek ve ihtiyaçları karşılama. Çocuk 7: Serbest bırakma, malzemeleri karşılama. Çocuk 8: Maddi ve manevi destek, araç-gereçleri karşılama. Çocuk 9: Destekleyici tutum. Çocuk 10: Destek ve resmin iyi geldiğini bilme. Çocuk 12: Her konuda destek ve ihtiyaçları karşılama. Çocuk 13: Yardım etme, birlikte etkinlik yapma. Çocuk 15: Her zaman yardımcı olma ve destekleme. Çocuk 16: İsteddiği malzemeleri alma ve yardım etme.	14	%87.5
2. Özendirici ve Teşvik Edici Tutum	Çocuk 4: Gelişime teşvik etme. Çocuk 14: Resminin güzel olduğunu söyleme ve gelecekte iyi bir mimar olabileceğini belirtme	2	%12.5
3. Faaliyetlere Karışmama	Çocuk 7: Faaliyet yaparken karışmama, serbest bırakma	1	%6.25
4. Sınırlı Katılım	Çocuk 11: Sınav yılı nedeniyle görsel sanatlara vakit ayıramama.	1	%6.25

Ebeveynlerin genel tutumları oldukça destekleyici ve teşvik edici olup, çocukların görsel sanatlar dersleri ve ilgili aktivitelerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Çocukların %87.5'i, ebeveynlerinin kendilerine maddi ve manevi destek sağladığını, malzemelerini temin ettiklerini ve ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmiştir. Ebeveynler, çocuklarına yapamadıklarında yardımcı olma, her zaman arkasında durma ve ihtiyaçlarını karşılama gibi destekleyici tutumlar sergilemektedir. %12.5 oranında çocuk, ebeveynlerinin gelişimlerini teşvik ettiğini ve özendirici tutum sergilediğini ifade etmiştir. Bu ebeveynler, çocuklarının resimlerini beğenerek onları motive etmekte ve gelecekte iyi bir kariyer yapabileceklerini belirtmektedirler. %6.25 oranında çocuk, ebeveynlerinin faaliyetler sırasında kendilerini serbest bıraktığını ve müdahale etmediğini belirtmiştir. Ayrıca, %6.25 oranında çocuk, sınav yılı gibi nedenlerle görsel sanatlara sınırlı vakit ayırabildiğini ifade etmiştir.

Genel olarak, ebeveynlerin tutumları çocukların sanatsal gelişimine ve ders başarısına olumlu etki yapmaktadır. Destekleyici ve teşvik edici tutumlar, çocukların görsel sanatlar derslerine olan ilgisini artırmakta ve onların yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Çocuk 1- “Yardımcı olurlar. Yapamadığım zamanlarda yardımcı olurlar.”

Çocuk 2- “Bana olan tutumları gayet iyi ve güzeldir. Bana bu konuda sürekli destek oluyorlar. Resim çizdiğimde resmi gayet başarılı buluyorlar.”

Çocuk 3- “Bana ihtiyaç duyduğumda yardım ederler. Maddi ve manevi olarak destek olurlar.”

Çocuk 4- “Evde görsel sanatlar dersi ile ilgili aktiviteler yaparken veya görsel sanatlar dersi ile ilgili etkinliklere katılırken ailem bana karşı olumlu tutum sergiliyor ve benim bu konuda kendimi geliştirebileceğimi ifade ediyorlar.”

Çocuk 5- “Evde görsel sanatlar dersi ile ilgili aktiviteler yaparken veya görsel sanatlar dersi ile ilgili etkinliklere katılırken ailem her zaman arkamda duruyor ve ilerlememi istiyor.”

Çocuk 6- “Annem ve babam beni hep destekler ve gerekli ihtiyaçlarımı giderir.”

Çocuk 7- “Ailem faaliyet yaparken karışmıyor beni serbest bırakıyorlar. Malzemelerimi karşılıyorlar destek oluyorlar.”

Çocuk 8- “Evde veya okuldaki bütün aktiviteler ailem hep destek verir. Bütün araç ve gereçlerimi

karşılarlar. Okul çapında olan küçük sergilere katılarak beni destekler. Maddi manevi her zaman arkamdalar.”

Çocuk 9- “Destekleyici bir tutum içindeler .”

Çocuk 10- “Evde resim çizerken, boyama yaparken ailem beni destekliyor çünkü resmin bana iyi geldiğini biliyor.”

Çocuk 11- “Evde görsel sanatlara çok vakit ayırmıyorum. Sınav senem olduğu için test çözüyorum.”

Çocuk 12- “Her konuda beni desteklerler ve ihtiyaçlarımı karşılarlar.”

Çocuk 13- “Evde resim dersi ile ilgili şeyler yapıyorum. Resim çiziyorum, boyama yapıyorum. Annem de yardım ediyor. Odamda etkinlik yapıyorum ödevlerim bitince.”

Çocuk 14- “Resmimin güzel olduğunu söylüyorlar eğer geliştiresem iyi bir mimar olabileceğimi söylüyorlar.”

Çocuk 15- “Bu konuda bana her zaman yardımcı olurlar. Beni desteklerler.”

Çocuk 16- “İstediğim boyaları alıyorlar, malzemeleri alıyorlar. İstediğim şeylerde yardım ediyorlar.”

Tablo 6

Çocuklara Sorulan 3. Sorunun Bulguları

Görsel sanat derslerinin önemini anlamak için ebeveynlerin sana yardımcı oluyor mu, senin görsel sanatlar dersine karşı tutumunda onların etkisi nedir?

Kategoriler	Çocuklar	sayı	yüzdelik
1.Destekleyici ve Teşvik Edici Tutum	Çocuk 2: Ebeveynlerin sürekli desteklemesi, yeteneklerini övmeleri. Çocuk 3: Yaptığı çalışmaları beğenmeleri. Çocuk 5: Çocukluktan itibaren sanata yönlendirme. Çocuk 6: Her zaman destekleme. Çocuk 8: El becerisi ve hayal gücünü geliştirmesi için destek. Çocuk 9: Destekleyici tutum. Çocuk 10: Çizim yapmayı sevmesi ve desteklenmesi. Çocuk 11: Sanata ilgisi olmayan çocuğa olumlu tutum. Çocuk 12: Etkinlikleri takip ederek başarılı olmalarını sağlama. Çocuk 14: Olumlu geri bildirimlerle destekleme. Çocuk 15: Karışmadan destekleme.	11	%68.75
2.Yardımcı Olma	Çocuk 1: Yardımcı olma. Çocuk 6: Yardımcı olma. Çocuk 7: Ödevler ve projeler için yardımcı olma. Çocuk 10: İsteddiği araç gereçleri alma. Çocuk 16: Yardıma ihtiyaç olduğunda yardımcı olma. Çocuk 14: Yardım istediğinde destekleme.	6	%37.5
3.Olumsuz veya Sınırlı Katılım	Çocuk 4: Ebeveynlerin katkısının tutumuna etkisi olmadığını düşünme. Çocuk 13: Ebeveynlerin yardımı sınırlı ama resim yapmasına engel olmama. Çocuk 16: Görsel sanatlar dersinin önemini anlaması için bir şey yapmama ama yardıma ihtiyaç olduğunda yardım etme.	3	%18.75

Ebeveynlerin çoğu, çocuklarının görsel sanatlar derslerine karşı tutumlarına olumlu katkılarda bulunmakta ve onları desteklemektedir. Çocukların %68.75'i, ebeveynlerinin destekleyici ve teşvik edici tutum sergilediğini belirtmiştir. Bu ebeveynler, çocuklarının yeteneklerini övmekte, yaptıkları çalışmaları beğenmekte ve onları sanata yönlendirmektedirler. Ayrıca, çocuklarının el becerisi ve hayal

gücünü geliştirmesi için sürekli destek sağlamaktadırlar. %37.5 oranında çocuk, ebeveynlerinin çeşitli konularda yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu çocuklar, ebeveynlerinin ödevler ve projelerde yardımcı olduğunu, gerekli araç gereçleri temin ettiğini ve gerektiğinde yardım sağladığını belirtmişlerdir.

Ancak, %18.75 oranında çocuk, ebeveynlerinin katkısının sınırlı olduğunu veya tutumlarına etkisinin olmadığını düşünmektedir. Bu çocuklar, ebeveynlerinin yardımlarının sınırlı olduğunu veya görsel sanatlar dersinin önemini anlamaları için özel bir şey yapmadıklarını ifade etmektedirler.

Genel olarak, ebeveynlerin tutumları, çocukların görsel sanatlar derslerine olan ilgisini ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Destekleyici ve teşvik edici tutumlar, çocukların sanatsal faaliyetlere olan ilgisini artırmakta ve onların yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Çocuk 1- “Evet oluyor.”

Çocuk 2- “Ebeveynlerim bu konuda bana yardımcı oluyor evet, onların bana tutumu çok iyi bu işi yapabileceğimi söylüyorlar. Bu işte hem başarılı hem de yetenekli olduğumu söylüyorlar. Gelecekte benden çok iyi ressam olacağımı söylüyorlar. Bu yaşta bu kadar iyi ve güzel resim çizdiğim için bazen şaşırıyorlar.”

Çocuk 3- “Evet yardımcı oluyorlar. Yaptığım çalışmaları beğendiklerini söylerler. Onlar böyle söyleyince ben daha çok seviyorum resim dersini.”

Çocuk 4- “Görsel sanatlar dersinin önemini anlamam için evde ailem bana gerektiği kadar yardımcı oldukları görüşündeyim ancak benim görsel sanatlar dersine karşı olan tutum ve davranışlarımda bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.”

Çocuk 5- “Evet yardımcı oluyorlar. Çocukluğumdan beri beni sanata yönlendirdiler. Çocukluğumda hep boş zamanlarımda, sıkıldığımda resim çizmemi istediler ve şuanda da sanatla ilgili ne zaman bir şey istesem yapmama yardımcı olurlar.”

Çocuk 6- “Evet yardımcı oluyorlar. Ailem beni her zaman destekliyor.”

Çocuk 7- “Resim ile ilgili ödevlerimi temiz ve güzel yapmam gerektiğini söylüyorlar. Projelerimi takip ediyorlar, gerektiğinde yardımcı oluyorlar.”

Çocuk 8- “Evet ailem bu konuda bana çok destek oluyor, görsel sanatlar dersinin benim el becerimi ve hayal gücümü geliştirdiğini düşünerek bana her zaman yardımcı oluyorlar.”

Çocuk 9- “Yardımcı oluyorlar. Görsel sanatlar dersini seviyorum. Destekleyici tutum içindeler.”

Çocuk 10- “Evet, oluyor. Çünkü çizim yapmayı seviyorum. İstedğim araç gereçleri alıyorlar. Olumlu oldu. Beni her zaman destekliyorlar.”

Çocuk 11- “Bu konuda çok ilgim yok. Ailem katılmam ve sanatla ilgilenmem için her zaman olumlu tutum sergiliyorlar.”

Çocuk 12- “Etkinliklerimizi takip ederek bu konuda başarılı olmamızda büyük rol oynarlar.”

Çocuk 13- “Annem ve babam her zaman yardımcı olmuyor. Annem kardeşime bakıyor babam çalışıyor ama resim yapmama kızmıyorlar.”

Çocuk 14- “Onlardan yardım istediğimde bana destek ve yardımcı oluyorlar. Bazen kötü resim yapsam bile güzel diyerek bana destek oluyorlar. Onlar böyle davrandıkça bende daha çok seviyorum resim dersini.”

Çocuk 15- “Görsel sanatlar dersine ebeveynlerim bana yardımcı olur. Kararlarıma karışmazlar ama beni hep desteklerler.”

Çocuk 16- “Görsel sanatlar dersinin önemini anlamam için bir şey yapmıyorlar ama yardıma ihtiyacım olduğunda yardım ediyorlar bu da beni mutlu ediyor.”

TARTIŞMA

Bu araştırmada, ebeveynlerin sanat eğitimi seviyelerinin çocukların görsel sanatlar dersine yönelik ilgileri, başarıları ve performansları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sanat eğitimi, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamakta, ebeveynlerin sanat eğitim düzeyleri ise çocukların sanatsal gelişimi üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etki yaratmaktadır.

Ching- Yuan Hsiao ve Ting- Yin Kuo (2013); “*Investigating Kindergarten Parents’ Selection of After-School Art Education Settings in Taiwan*” başlıklı makalelerinde, Tayvan’daki velilerin okul öncesi sanat eğitime dair inançlarını incelemişlerdir. Araştırmada, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin çocuklarının alacağı sanat eğitimi üzerindeki etkisi vurgulanmış ve lisans veya lisansüstü eğitim almış ebeveynlerin, bu konuda daha bilinçli, destekleyici ve duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin sanat eğitimiyle ilgili düşüncelerini şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları, sanat eğitimi almış ebeveynlerin çocuklarının sanata daha fazla ilgi gösterdiğini ve bu alanda daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, sanatla ilgili kaynaklardan yararlanan ve sanat etkinliklerinde destek olan ebeveynlerin çocuklarının sanatsal yeteneklerini daha iyi geliştirdiği belirtilmektedir.

Ebeveynlerin destekleyici ve teşvik edici tutumlarının çocukların sanatsal gelişimine olumlu etkisi olduğu, sanat eğitimi almayan veya sınırlı düzeyde sanat eğitimi almış ebeveynlerin çocuklarının ise bu alanda daha az destek gördüğü ve sanata olan ilgilerinin düşük kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin sanat eğitimi konusunda bilinçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının sanat eğitimi konusunda daha bilinçli ve destekleyici bir yaklaşıma yönlendirilmesi, bireylerin sanatsal ve kültürel gelişimine olumlu katkılar sunacaktır.

Nurgül Çakmak (2017); “Öğrenci-Öğretmen-Veli Bağlamında Sanat Eğitimi” adlı tezinde, Gaziantep’teki bir ilkokulda 6 öğretmen, her öğretmenin sınıfından birer öğrenci ve velileriyle toplam 18 kişiyle yapılan nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve görsel sanatlar dersine istekli 4. sınıf öğrencileri, velileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşmelerde, öğrenci, öğretmen ve velilerin görsel sanatlar dersini önemli bulduğu ancak dersin yetersiz kaldığı, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri ve ders saatinin kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Ders saatinin artırılması ve görsel sanatlar alanında uzman öğretmenler tarafından derslerin verilmesi şeklinde bir çözüm sunulmuştur.

Sonuç olarak, sanat eğitiminin ve ebeveyn desteğinin çocukların sanatsal yeteneklerini geliştirdiği, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıdığı, dış dünyadan edindiği izlenimleri iç dünyasında yorumlayarak bir anlatım diline dönüştürmesini sağladığı ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Bilirdönmez & Karabulut, 2016, s. 1606; Samsun & Güven, 2022, s. 349). Bu nedenle, sanat eğitiminin eğitim politikalarında daha fazla yer alması ve toplumsal farkındalığın artırılması gerekmektedir.

SONUÇ

Bulgular, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeyi ile çocukların sanatsal gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sanat eğitimi almış ebeveynlerin çocukları, sanata daha fazla ilgi göstermekte, sanatsal faaliyetlere daha aktif katılmakta ve görsel sanatlar dersinde daha yüksek başarı ve motivasyona sahip olmaktadır.

Araştırma, ebeveynlerin sanatla ilgili kaynaklardan yararlanma düzeylerinin de çocukların sanatsal gelişimine olumlu etkisini vurgulamaktadır. İnternet, kitaplar, dergiler ve belgeseller gibi kaynaklardan yararlanan ebeveynler, çocuklarına daha geniş bir perspektif sunmakta ve onların sanatsal becerilerini desteklemektedir. Bu ebeveynler, çocuklarının görsel sanatlar dersine olan ilgisini artırmakta ve onlara sanatsal etkinliklerde rehberlik etmektedir. Bu da çocukların sanatsal yeteneklerini daha iyi geliştirmelerini ve bu alanda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Ebeveynlerin destekleyici ve teşvik edici tutumları, çocukların sanatsal gelişimine olan olumlu etkisini artırmaktadır. Ebeveynlerin sanatla ilgili etkinliklere katılımı, çocukların sanata olan ilgisini ve

motivasyonunu artırmakta, onları sanatsal faaliyetlerde daha aktif olmaya teşvik etmektedir. Sanat eğitimi almayan veya sınırlı düzeyde sanat eğitimi almış ebeveynlerin çocukları ise bu alanda daha az destek görmekte ve dolayısıyla sanata olan ilgileri ve başarıları düşük kalmaktadır. Bu durum, sanat eğitiminin ebeveynler tarafından daha fazla önemsenmesi gerektiğini ve bu konuda ebeveynlerin bilinçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin çocukların görsel sanatlar dersine olan ilgisi, başarısı ve performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sanat eğitimi almış ebeveynler, çocuklarının sanatsal gelişimine daha fazla katkıda bulunmakta ve onların sanata olan ilgisini artırmaktadır. Ebeveynlerin sanatla ilgili kaynaklardan yararlanma düzeyleri ve destekleyici tutumları, çocukların sanatsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, sanat eğitiminin ve ebeveynlerin sanatsal desteğinin, çocukların sanatsal yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, sanat eğitimi almayan ebeveynlerin çocuklarının sanatsal gelişimlerini desteklemek için daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ethical approval

Necmettin Erbakan Üniversitesinden etik onay izni alınmıştır.

Conflict of Interest

Bu araştırmada kurum veya kişi ile herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERANSLAR

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? İçinde Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi (C. 1, Sayı 1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/41849/482705>
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği.
- Balkır, S. (2020). Sanat- Sanatçı ve Bir Meta Nesnesi Olarak Sanat Eseri. JOURNAL OF ARTS, 3(1), 31-44. <https://doi.org/10.31566/arts.3.004>
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Bilirdönmez, K., & Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç ve Kuramları. Ekev Akademi Dergisi, 343-355.
- Cömert Adar, S. (2019). Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri.
- Çakmak, N. (2017). Öğrenci- Öğretmen- Veli Bağlamında Sanat Eğitimi. <https://www.proquest.com/docview/2599017645>
- Çiçekay, A. (2012). Ortaöğretim 5.Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Dersine Öğrenci Velilerinin Bakış Açıları. 1-170.
- Demirel, I. N. (2011). Contributions provided by visual arts lesson for students at secondary stage in elementary education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 1972-1976. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.037>
- Gainer, B. (1997). Arts education: Parental attitudes toward arts education for children. Journal of Arts Management Law and Society, 26(4), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10632921.1997.9942965>
- Güven, B. (2022). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Araştırmalara İlişkin Bir İnceleme. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joa/issue/31802/348685>
- Hsiao, C.-Y., & Kuo, T.-Y. (2013). Investigating Kindergarten Parents' Selection of After-School Art Education Settings in Taiwan. Journal of Education and Learning, 2(4). <https://doi.org/10.5539/jel.v2n4p208>
- Karaahmet Balcı, S. (2015). Sanat Eğitimi Alan Bireylerde Estetik Algı Oluşturmak için Görsel Kültür Eğitiminin Gerekliliği. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(Number: 36), 465-465. <https://doi.org/10.9761/jasss2872>
- Kınay, C. (1993). Sanat Tarihi. Kültür Bakanlığı.
- Oğuz Namdar, A., & Önder, V. (2019). Türkiye’de İlköğretimde Görsel Sanatlar ile ilgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 767-784. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI.2719>
- Özkan, M. (2019). Okul Öncesi Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Öğrenci Velilerinin Bakış Açısı.
- Samsun, M., & Güven, İ. M. V. N. (2022). Sanat Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri Üzerine. İdil, 1597-1608. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-06>
- Şener, N. (2011). Türkiye’de Sanat Eğitiminde Yaşanan Sorunlar.
- Tuzlak, B. (2004). Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi.
- Türe, N. (2007). Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere

Sağladığı Katkıları.

- Tyler, C. W., & Likova, L. T. (2012). The role of the visual arts in the enhancing the learning process. İçinde *Frontiers in Human Neuroscience* (Sayı JANUARY 2012). Frontiers Media S. A. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008>
- Uslu, F., & Demir, E. (2023). Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Art as a universal phenomenon, resonates with the beauty and harmony that pervades the cosmos. It is an integral part of our daily lives and is deeply embedded in the environment that surrounds us. The power of art lies in its ability to evoke emotions, stimulate thought, and offer a lens through which we can perceive the world differently. Art education plays a crucial role in cultivating these abilities, aiming to nurture individuals who are not only creative but also capable of critical analysis and skilled in design. It is through art education that societies can develop individuals who contribute meaningfully to cultural and intellectual progress.

Art education is a broad and comprehensive field that significantly shapes the cultural structure of societies. Throughout history, art has been a reflection of the times, an expression of societal values, and a force that has driven change. As societies evolve, so too does the role of art, making art education increasingly vital. The famous Turkish leader Mustafa Kemal Atatürk once said, "A society without art is a society without one of its life veins." This powerful statement underscores the intrinsic value of art in the sustenance of a vibrant and dynamic society. Art education is, therefore, not merely an academic pursuit but a fundamental aspect of societal development.

The importance of art education is directly proportional to the level of development within societies. More developed societies often place a higher emphasis on art and culture, recognizing that these elements are critical to the overall well-being and advancement of their people. Within the family unit, the awareness and appreciation of art play a pivotal role in fostering healthy interpersonal interactions. The exposure to and engagement with art from a young age can profoundly influence a child's cognitive and personal development.

Parents, as the primary influencers in a child's life, play an essential role in this educational process. The level of art education among parents can be a significant factor in determining the extent to which children engage with and appreciate art. Children who grow up in environments where art is valued and integrated into daily life are more likely to develop strong creative and critical thinking skills. These skills are not only valuable in artistic endeavors but also in various aspects of life, including problem-solving and decision-making.

The aim of this research is to examine the effects of parents' levels of art education on their children's interest, success, and performance in visual arts courses. It is widely acknowledged that art education is not given the importance it deserves within many educational systems, including our own. However, those individuals who receive a proper and adequate education in the arts are often those who contribute most significantly to society. This study seeks to understand the impact of parents' levels of art education on their children's artistic development. Furthermore, it aims to contribute to the development of education policies that better support art education, recognizing its role in the broader context of societal advancement.

Method: The method used in this study is qualitative research, which is particularly well-suited to exploring complex phenomena like the influence of parental art education on children. Qualitative research allows for a deeper, more nuanced understanding of the subject matter, providing insights that quantitative methods might overlook.

The primary purpose of this research is to gain a more profound understanding of how parents' levels of art education affect their children's experiences and outcomes in visual arts courses. This involves exploring not only the direct influence of parental education on children's academic performance but also the broader effects on their interest and engagement in the arts.

The study is limited to middle school students and their parents from eight randomly selected

schools in the Meram district of Konya. Middle school is a critical period in a child's development, where interests and talents begin to solidify, making it an ideal stage for this research. By focusing on a specific district and age group, the study aims to provide detailed insights that could be applicable to similar contexts elsewhere.

To collect data, a semi-structured interview technique was employed. This approach allows for flexibility in the conversation, enabling the interviewer to explore topics in greater depth based on the responses of the participants. Semi-structured interviews are particularly useful in qualitative research because they provide a balance between guided questioning and the freedom to delve into topics that may arise spontaneously during the interview.

The data obtained from these interviews were carefully examined and analyzed using thematic coding. Thematic coding is a method used in qualitative research to identify, analyze, and report patterns (themes) within data. This process involves a detailed examination of the data to uncover underlying meanings and relationships, which are then organized into themes that provide a comprehensive understanding of the research topic.

Findings: The findings of this study reveal a significant relationship between the level of parents' art education and their children's interest, success, and performance in visual arts courses. Children whose parents have a background in art education show more interest in art, participate more actively in artistic activities, and generally achieve higher levels of success and motivation in their visual arts courses. This correlation highlights the profound impact that parental influence can have on a child's academic and personal development.

Moreover, the study found that parents who actively utilize art-related resources and engage in supporting art activities tend to have children who develop stronger artistic skills. These resources might include books, online tutorials, museum visits, or even informal discussions about art. When parents demonstrate a genuine interest in art and incorporate it into their family life, children are more likely to follow suit. This engagement creates a positive feedback loop where the child's interest in art is nurtured and reinforced by the parents' involvement.

Supportive and encouraging attitudes from parents were also found to have a positive impact on children's artistic development. This support can take many forms, from providing the necessary materials for art projects to offering praise and constructive feedback on their work. When children feel that their efforts in art are valued and supported, they are more likely to develop a strong commitment to the subject. This commitment, in turn, leads to greater persistence, creativity, and ultimately, success in their artistic endeavors.

Discussion: The findings of the study indicate that children of parents with art education are not only more successful in visual arts courses but also exhibit a higher level of interest and engagement in art overall. This increased interest and success can be attributed to several factors, including the parents' ability to provide relevant guidance, resources, and encouragement. In contrast, children whose parents have little or no background in art education often receive less support and show less interest in art. This disparity suggests that parental education and involvement are critical factors in shaping a child's relationship with art.

The importance of raising parents' awareness about art education is therefore emphasized. Many parents may not realize the significant role they play in their children's artistic development or the broader benefits that art education can offer. By increasing awareness and providing resources for parents, educators and policymakers can help ensure that more children have the opportunity to engage with and benefit from art education.

Education policies should be directed towards a more conscious and supportive approach to art education. This includes not only providing high-quality art education in schools but also encouraging parents to be actively involved in their children's artistic development. Policies that promote the integration of art into the family environment could have a significant impact on the overall effectiveness of art education.

Moreover, the cultural development of a society is closely linked to the level of art education provided to its citizens. By fostering a culture that values art and creativity, societies can ensure that future generations are equipped with the skills and perspectives needed to address complex challenges and contribute to the common good.

Conclusion: This study demonstrates that parents' levels of art education significantly affect their children's interest, success, and performance in visual arts courses. Parents with a background in art education are better equipped to support and nurture their children's artistic development. Their involvement not only increases their children's interest in art but also enhances their overall performance in the subject.

The extent to which parents utilize art-related resources and their supportive attitudes are critical factors in children's artistic development. These findings underscore the importance of art education and parental support in developing children's artistic abilities. By fostering an environment where art is valued and integrated into daily life, parents can help their children develop the creativity and critical thinking skills that are essential for success in today's world.

Recommendation:

To maximize the benefits of art education, several recommendations can be made based on the findings of this study:

1. **Parental Awareness Programs:** Art education awareness programs should be organized for parents. These programs should teach parents how to contribute to their children's artistic development and how to exhibit supportive attitudes. By understanding the impact they can have, parents can play a more active and positive role in their children's education.
2. **Expansion of Art Education:** Education policies should encourage the widespread and high-quality provision of art education in schools. Additionally, extracurricular art activities and courses should be expanded to ensure that children are more engaged with art. This expansion could include after-school programs, summer camps, and community art projects.
3. **Public Awareness Campaigns:** Media campaigns and informative events should be organized to raise public awareness of the importance of art education. Such awareness efforts will help art education reach wider audiences and gain greater value. These campaigns could highlight the benefits of art education for personal development, academic achievement, and societal well-being.
4. **Research and Development:** More research should be conducted to examine the long-term effects of art education on children. These studies will help us better understand the contributions of art education to individuals' overall development. Continued research will also provide valuable insights that can inform policy decisions and educational practices.

In conclusion, art education is not just about teaching children how to draw or paint; it is about fostering a way of thinking that will serve them throughout their lives. By understanding and enhancing the role of parents in this process, we can ensure that more children benefit from the rich opportunities that art education provides. This study highlights the need for a more integrated approach to art education, one that involves not only schools but also families and communities. By working together, we can create an environment where every child has the opportunity to develop their full artistic potential.

Genç Yetişkinlerde Kariyer Stresi, Psikolojik Katılık ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Nur DOĞAN^{1*}  Seda KIYAK² 

Zeliha TRAŞ³  Selahattin AVŞAROĞLU⁴ 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

⁴ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 28.09.2024

Kabul Tarihi: 01.12.2024

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Kariyer Stresi,
Psikolojik Katılık,
Ruminasyon.

ÖZET

Kariyer stresi, bireylerin kariyer kararı verme ve kariyer hedefi belirleme ile ilgili durumlarda stres yaşamalarını ifade eden ve kariyer sürecinin her aşamasında ortaya çıkması mümkün olan bir durumdur. Kariyer stresi özellikle kariyer ile ilgili düşüncelerden kaçınma gösterme ile de karakterize edilir. Çevresel ve bireysel birçok etkenin kariyer stresinin oluşumunda rol aldığı bilinmektedir. Kariyer stresi yaşamak birey için birçok olumsuz sonuca neden olabilmektedir. Psikolojik katılık ve ruminasyonun stres ile olan anlamlı ve pozitif yöndeki ilişkisi dikkate alındığında, bu iki kavramın kariyer stresi üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada genç yetişkinlerde kariyer stresi, psikolojik katılık ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunda, yaşları 18-29 arasında (Ort. = 24,73, ss=3.33) değişen, 356 (%80) kadın ve 90 (%20) erkek olmak üzere toplam 446 genç yetişkin katılımcı bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında Kariyer Distresi Ölçeği, Kabul Eylem Formu 2, Kişilerarası Hataya İlişkin Ruminasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS 21 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verileri analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma deneyimi olmayan katılımcıların kariyer stresi düzeyi, çalışma deneyimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına göre kariyer stresi ve psikolojik katılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde kariyer stresi ve ruminasyon arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise psikolojik katılık ve ruminasyonun, kariyer stresinin pozitif birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Psikolojik katılık ve ruminasyon birlikte kariyer stresi puanlarındaki varyansın %38'ini yordamaktadır. Araştırma bulguları, kariyer stresine ilişkin çalışmalarda psikolojik katılık ve ruminasyonu azaltmaya yönelik müdahalelerin önemini vurgulamakta ve bu durumun kariyer danışmanlığı alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Examination of the Relationship Between Career Distress, Psychological Inflexibility and Rumination in Young Adults

Article Info

Article History

Received: 28.09.2024

Accepted: 01.12.2024

Published: 30.06.2025

Keywords:

Career Distress,
Psychological Inflexibility,
Rumination.

ABSTRACT

Career distress is a phenomenon that refers to individuals' experiencing stress in situations related to career decision-making and career goal setting, which can occur at every stage of the career process. Career distress is also characterised by avoidance of career-related thoughts. It is known that many environmental and individual factors play a role in the formation of career distress. Experiencing career distress can cause many negative consequences for the individual. Given the significant and positive relationship between psychological inflexibility and rumination with stress, it is hypothesised that these two concepts will also be effective on career distress. The objective of this study was to examine the relationship between career distress, psychological inflexibility and rumination in young adults. The study group was designed with the relational survey model and comprised a total of 446 young adult participants, 356 (80%) female and 90 (20%) male, aged between 18 and 29 (mean = 24.73, SD = 3.33). The data were collected using the Career Distress Scale, Acceptance and Action Questionnaire-II, Rumination About an Interpersonal Offense Scale, and Personal Information Form. The SPSS 21 package program was used to analyse the data, which were analysed using independent sample t-test, multiple linear regression analysis and Pearson's product moment correlation coefficient. The results of the research indicated that the career distress level of the participants with no working experience was found to be significantly higher than those with working experience. The results of the correlation coefficient indicated a positive and moderately significant relationship between career distress and psychological inflexibility. Similarly, a positive and moderately significant relationship was found between career distress and rumination. Regression analysis revealed that psychological inflexibility and rumination are positive predictors of career distress. Psychological inflexibility and rumination together explain 38% of the change in career distress scores. The results of study indicate that interventions aimed at reducing psychological inflexibility and rumination are of significant value in the context of career distress. It is anticipated that this approach will have a notable impact on the field of career counselling.

To cite this article:

Doğan, M. N., Kıyak, S., Traş, Z. & Avşaroğlu, S. (2025) Genç yetişkinlerde kariyer stresi, psikolojik katılık ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 73-92. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.122>

*Sorumlu Yazar: Merve Nur Doğan, mervenur.dogan@erbakan.edu.tr

GİRİŞ

Kariyer, yalnızca iş ve çalışma yaşamı ile sınırlı kalmaksızın bir yaşam biçimi olarak ele alınması gereken bir kavramdır (Niles & Harris-Bowlsbey, 2021). Kuzgun (2022) kariyer kavramını mesleklerin ve diğer yaşam rollerinin birbirini izlemesi sonucu oluşan genel görünüm ve mesleki gelişim çizgisinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri ifade eden bir kavram olarak tanımlarken Super (1980) ise bir kişinin yaşamı boyunca oynadığı rollerin birleşimi olarak ifade etmiştir. Kariyer gelişimi erken çocukluk döneminde başlayan ve Super'in teorisine göre yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Şensoy ve Siyez, 2019; Yeşilyaprak, 2020). Bu süreç içerisinde bireyler birtakım zorluklar ile karşılaşabilirler. Bu noktada kariyer belirsizliği yaşamak, bilgi eksikliğinin olması, iş bulma baskısı hissedilmesi, aile ve çevre ile çatışma yaşamak gibi bireyin kariyerine ilişkin zor durumları kapsayan kariyer stresi kavramı dikkat çekmektedir (Choi vd., 2011).

Kariyer stresi; bireylerin kariyer kararı verme ve kariyer hedefi belirleme ile ilgili durumlarda stres yaşaması ve kariyer ile ilgili düşüncelerden kaçınma göstermesi olarak ifade edilebilir (Creed ve Gagliardi, 2015). Kariyer stresi; kariyer kararsızlığı, kariyer uzlaştırması, kariyer engellerini keşfetme gibi olumsuz kariyer deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Creed vd., 2016). İş bulma olanakları, sosyoekonomik gelişim olanağı, kariyerde ilerleyebilme, ailenin beklentileri gibi durumlar bireyin kariyer stresi yaşamasına neden olabilmektedir (Üzüm vd., 2018). Kariyer stresi kariyer basamaklarının her aşamasında ortaya çıkması mümkün olan bir durumdur (Bozkurt vd., 2020). Quick ve Ouick (1990), yaşam boyu devam eden kariyer sürecinde kariyer stresi yaşanma olasılığının yüksek olduğu durumları ilk kariyer kararının verilmesi, kariyer geçiş noktaları, mesleklerdeki değişiklikler, beceri ve/veya bilginin eskimesi, belirsizlik ve risk, kariyer yaşamına uyum ve emeklilik olarak sıralamıştır. Özgül (2023) çalışmasında katılımcıların kariyer stres durumlarının sektörel/mesleki etmenler, gelecek kaygısı ve kariyerde engelleri keşfetme olmak üzere üç temada toplanabileceğini ifade etmiştir.

Kariyer stresi yaşamak birey için birçok olumsuz sonuca neden olabilmektedir (Schwatken, 2014). Alan yazın incelendiğinde kariyer stresinin bireyin psikolojik iyi oluşunu negatif yönde yordadığı görülmektedir (Arslan ve Bayraktar-Uyar, 2020; Yam, 2020). Ayrıca kariyer stresi umut (Gültekin, 2022), öz saygı (Bozkurt vd., 2020), istihdam edileceğine dair güven duyma (Creed ve Gagliardi, 2015; Creed vd., 2017), benlik saygısı (Kang vd., 2020) ve yaşam doyumu (You ve Yoo, 2021) kavramları ile negatif yönde ilişkili bulunurken kariyer kararsızlığı (Kang vd., 2020), mükemmeliyetçilik (Bilgiz-Öztürk ve Doğanülkü, 2023) ve depresyon (You ve Yoo, 2021) kavramları ile pozitif yönde ilişkili olarak bulunmuştur. Kariyer stresi ile pozitif yönde ilişkili olacağı düşünülen kavramlardan biri de psikolojik katılık kavramıdır.

Psikolojik katılık, kabul ve kararlılık terapisinin psikopatoloji modelidir (Hayes vd., 2006). Kabul ve kararlılık terapisi, bireyde psikolojik esnekliği artırmayı amaçlayan bilişsel ve davranışsal bir müdahaledir (Hayes vd., 2013). Psikolojik esnekliğin olmaması durumu psikolojik katılık olarak ifade edilmektedir (Vatan, 2016). Psikolojik katılık; bilişsel kaynaşma, deneyimsel kaçınma, kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma, an ile temasın kaybolması, değerlerden uzaklaşma ve kaçınma, kaçma ve dürtüsellik olmak üzere altı öğeden oluşmaktadır. Bu boyutlar birbirinden ayrı kavramlar değil aksine birbiriyle ilişkili ve geçişli kavramlardır (Hayes vd., 2006; Yavuz, 2015).

Bilişsel kaynaşma; düşüncelerin gerçekmiş gibi kabul edilmesini, düşüncelere farklı açılardan bakamamayı ve düşüncelerin duyguya ve eyleme yön vermesini ifade etmektedir (Bolderston, 2013). Düşünceler yalnızca düşünce olmaktan çıkıp bireyi tanımlayan ifadelerle dönüşür (Kul ve Türk, 2020) ve davranışlar sözel süreçler tarafından aşırı ve yanlış şekilde düzenlenir (Hayes vd., 2006). Yaşantısal kaçınma, bireyin belirli özel deneyimlerle temas halinde kalmak istemediği zaman bu deneyimlerin biçimini veya sıklığını değiştirmek için çaba göstermesi durumudur (Hayes vd., 1996). Birey yaşantısal

kaçınma davranışı gösterdikçe yaşam alanı daralabilir, kaçınılan durumlar artış gösterebilir veya kaçınılan düşünce ve duyguların yoğunluğu artabilir (Hayes vd., 2012). Kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma, kişinin kendi hikâyesine olan aşırı bağlılığını ifade eden bir kavramdır. Bu durum kişinin daha aşkın bir benlik duygusuyla temas halinde olmasını engeller. Kabul ve kararlılık terapisinde benliğe bağlanma değil benliğe belirli bir mesafede olma ve farklı açılardan bakabilme beklenmektedir. Böylece bireyin benliğiyle daha güçlü bir bağ geliştirmesi istenmektedir (Hayes vd., 2012; Pérez-Alvarez, 2012).

Bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma durumu, bireyin şimdi ve burada olma deneyimine zarar vererek an ile temasının kaybolmasına neden olur. Kişi aslında şu anı yaşarken geçmiş ve/veya gelecek odaklı bir yaşam sürer (Harris, 2009). Geçmişe dair derin düşüncelere dalmak depresyonla, gelecekle ilgili endişeler ise kaygıyla ilişkilendirilmektedir (Pérez-Alvarez, 2012). İstenen durum an ile temasın kaybolması değil, bireylerin yaptıkları şeye odaklanmaları ve tamamen onunla ilgilenmeleridir (Harris, 2006). Böylece kişinin davranışlarının daha esnek ve değerleri ile tutarlı olması beklenir (Hayes vd., 2006). Kişi değerleri ile temas halinde olmadığı takdirde onları bir araç olarak kullanamaz. Kabul ve kararlılık terapisinde amaç bireyin değerleri doğrultusunda davranış sergileme yeteneğini artırmaktır (Harris, 2009; Hayes vd., 2013). Değerlerden uzaklaşma anlamlı bir yaşamdan uzaklaşma ile sonuçlanır (Yavuz, 2015). Kaçınma, kaçma ve dürtüsellik söz edilen diğer boyutların bir sonucudur ve psikolojik katılığın özü olarak ifade edilebilir (Pérez-Alvarez, 2012).

Psikolojik katılığın yüksek olan bireyler değerleri doğrultusunda bir yaşamdan ziyade anlam dünyası daha zayıf bir yaşam sürerler. Kaçma, kaçınma, psikoaktif madde kullanma, kendine zarar verme gibi davranışlar sergileyebilirler (Yavuz, 2015). Alan yazın incelendiğinde psikolojik katılık ile iyi oluş (Ong vd., 2024), öz anlayış (Aydın, 2023) ve öz yeterlik (Jeffords vd., 2020) kavramları ile psikolojik katılık arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Psikolojik katılık ile stres (Eisenbeck vd., 2019; Mega Radyani vd., 2022; Tavakoli vd., 2018, Turan, 2022) ve dürtüsellik (Traş vd., 2022) arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik katılık ile kaygı (Yao vd., 2023), depresif semptomlar (Kato, 2016) arasında da anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulgularan çalışmalarla rastlanmıştır. Psikolojik katılık ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunan kavramlardan bir diğeri de ruminasyondur (Aydın, 2023; Aydın ve Yerin-Güneri, 2020).

Ruminasyon, bireyin problemleri ve problemlerinin nedenleri ve sonuçları hakkında tekrar tekrar, pasif ve ısrarcı bir biçimde düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kişi, içinde bulunduğu durumu değiştirmek için aktif olarak bir girişimde bulunmaz, harekete geçmek yerine derin düşüncelere dalar (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Martin ve Tesser (1996), ruminatif düşüncenin geçmiş, şu an veya gelecek zamanlarda ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. McLaughlin vd. (2007) ruminatif düşüncenin geçmiş hakkında düşünmekle başlayarak zaman içerisinde geleceğe dair düşünmeye doğru ilerlediğini belirtmiştir.

Ruminasyonun olumsuz yaşam olaylarına ve duygu durumlarına odaklanarak olumsuz etkiye odaklandığını öne süren modellerin yanı sıra mevcut durum ile istenilen durum arasındaki farka odaklanarak kişiyi motive edici bir yönü olduğunu ileri süren modeller de bulunmaktadır (Smith ve Alloy, 2009). Ruminatif düşünme bazen kişiye karşılaştığı problemlere ilişkin çözüm yolları bulması konusunda yardımcı olsa da genellikle bireyler bu çözüm yollarını uygulamaya koyamamaktadırlar. Bu yüzden ruminatif düşünmeye yatkın kimseler olayların daha çok olumsuz yönüne odaklanmakta ve olumsuz yaşantıların sonuçlarını daha uzun süre hissetmektedirler (Bugay ve Erdur-Baker, 2011). Papageorgiou ve Wells (2004) tarafından yapılan çalışmada ruminasyon düzeyi daha yüksek olan kişilerin problem çözme çabalarının ve problem çözme konusunda kendine güvenlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Lask vd. (2021) ruminasyon düzeyi daha yüksek olan kişilerin olumsuz duyguları daha yoğun olarak deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca alan yazında ruminasyon ile stres (Aksöz-Efe, 2018; Cenkseven-Önder ve Utkan, 2018; Willis ve Burnett, 2016), depresyon (Chiang vd.,

2022) ve otomatik düşünceler (Yapan vd., 2022) arasında pozitif yönde ilişkiler bulgulanırken çözüm odaklı düşünme (Yaşar ve Aydoğdu, 2022), duygu düzenleme yeteneği (Ehring ve Ehlers, 2014), yaşam doyumu (Traş vd., 2020) ve umut (Sun vd., 2014) ile negatif yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır.

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramlarından biri olan Super'in Yaşam Boyu-Yaşam Alanı yaklaşımına göre belirli mesleki gelişim dönemleri için belirli mesleki gelişim görevleri bulunmaktadır. Genç yetişkinlik dönemine karşılık gelen gelişim dönemi incelendiğinde bu dönemde kariyer tercihinde bulunma, mesleki eğitimin tamamlanması, istihdama dahil olma, tercih edilen kariyerin doğruluğunun gözden geçirilmesi gibi birtakım görevler yer almaktadır (Siyez, 2016; Super, 1976). Bireylerden beklenen bu görevlerde yeterli ilerleme gerçekleştirilemediği takdirde kişinin kariyer stresi yaşaması olası bir durumdur (Creed vd., 2016). Ayrıca kariyer stresinin kariyer sürecinin her aşamasında ortaya çıkması mümkün olan bir durum (Bozkurt vd., 2020) ve kariyer gelişimini anlamak için önemli bir yapı (Creed vd., 2016) olduğu göz önünde bulundurulduğunda kavramla ilgili çalışmaların derinleşmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada genç yetişkinlerde kariyer stresi, psikolojik katılık ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Psikolojik katılık durumunun bireyin an ile temasını yitirerek gelecek ile ilgili endişe yaşamasına neden olabileceği bilinmektedir (Harris, 2009; Perez-Alvarez, 2012). Ruminasyonda da benzer biçimde birey içinde bulunduğu durumu değiştirmek için bir girişimde bulunmak yerine tekrar tekrar ve ısrarcı bir şekilde derin düşüncelere dalmaktadır (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda psikolojik katılık ve ruminasyon düzeyi yüksek olan kişilerin bu düşüncelerinin ve davranışlarının kariyer yaşamında da rol oynayacağı düşünülmektedir. Bireyin kariyer kararı verme, iş bulma, ailenin beklentilerini karşılayabilme, kariyer hedefi belirleme, kariyerde ilerleyebilme (Choi vd., 2011; Creed ve Gagliardi, 2015; Üzüm vd., 2018) gibi düşüncelere daha fazla odaklanmasının ve kariyer stresi yaşamasının daha olası olduğu düşünülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde kariyer stresi ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde psikolojik katılık ve ruminasyonun stres ile ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanmıştır (Aksöz-Efe, 2018; Cenkseven-Önder ve Utkan, 2018; Eisenbeck vd., 2019; Mega Radyani vd., 2022; Tavakoli vd., 2018, Turan, 2022; Willis ve Burnett, 2016). İlgili çalışmalarda hem psikolojik katılık hem de ruminasyon ile stres arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu iki kavramın kariyer stresi üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında ilgili değişkenlerin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden ve tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, bilinmek istenen bir durumun bağlamı içerisinde, olduğu gibi tanımlanmasını ve betimlenmesini sağlar. İlişkisel tarama modeli ise en az iki değişkenin incelendiği ve değişkenlerin birlikte nasıl ve ne büyüklükte bir değişim gösterdiğinin incelendiği araştırmaları ifade etmektedir (Karasar, 2008). Bu araştırmada kariyer stresi bağımlı değişkeni, psikolojik katılık ve ruminasyon ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yaşları 18-29 arasında (Ort. = 24,73, SS=) değişen, 356 (%80) kadın ve 90 (%20) erkek olmak üzere toplam 446 genç yetişkin katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların demografik değişkenlere ilişkin dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	356	%80
	Erkek	90	%20
Çalışma Deneyimi	Var	262	%59
	Yok	184	%41

Veri Toplama Araçları***Kariyer Distresi Ölçeği***

Ölçeğin orijinali Creed ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. 9 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şensoy ve Siyez (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlamasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iki alt boyut ortaya koyulmuştur. Alt boyutları “algılanan engeller” ve “olumsuz duygular” oluşturmaktadır. Ölçek orijinalindeki gibi 9 maddeden oluşmaktadır ve 6’lı likert tipindedir (Örnek madde: “*Kariyer seçimi ile ilgili olarak sıklıkla mutsuz ve depresif hissederim*”). Ters madde bulunmamaktadır. Öleğkten alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük puan 6’dır. Toplam puanın yüksek olması, kariyer stresinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Güvenirlik analizinde Türkçe ölçeğin Cronbach alfa değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır.

Kabul Eylem Formu 2

Ölçeğin orijinali Bond ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7 maddeden ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlaması Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, tek faktörden oluşan orijinal ölçekle uyumlu bir yapı ortaya koymuştur. Toplamda 7 maddeden oluşan 7’li likert tipindeki öleğkte ters madde bulunmamaktadır (Örnek madde: “*Hislerimden korkarım*”). Öleğkten alınabilecek en yüksek puan 79, en düşük puan 7’dir Öleğkten elde edilen puanın yüksek olması psikolojik katılığın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Öleğğin iç tutarlık katsayısı için hesaplanan Cronbach alfa değeri .84’tür. Bu çalışma için ise hesaplanan Cronbach alfa değeri .88’dir.

Kişilerarası Hataya İlişkin Ruminasyon Ölçeği

Ölçeğin orijinali Wade ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye Oral ve Arslan (2017) tarafından uyarlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi Türkçe ölçeğin orijinali gibi tek boyutlu yapıda olduğunu göstermiştir. Ölçek orijinali gibi 6 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir (Örnek madde: “*Kendimi, yaşadığım olayları kafamda sürekli düşünürken buluyorum*”). Ters puanlanan bir madde yoktur. Öleğkten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6’dır. Öleğkten alınan puanlar arttıkça ruminasyon düzeyi artmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88’dir. Bu çalışma için ise hesaplanan Cronbach alfa değeri .90’dır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların çeşitli bilgilerinin elde edilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Formda yaş, cinsiyet, ve çalışma deneyimine ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Veriler analize hazır hale getirildikten sonra ilk olarak normallik testleri yapılmıştır. Kullanılacak tüm veri dağılımlarında

çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ve -2 aralığında olduğu görülmüş ve normalliği sağladığı varsayılarak parametrik testler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2016). Veri analizlerinde bağımsız örneklem t testi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Kullanılan testler için varsayımlar kontrol edilmiştir. Verilerde önemli uç değerlerin olmadığı saptanmıştır. Çoklu regresyon analizi için hesaplanan Durbin-Watson değeri 1.91'dir. Homoskedastisite varsayımı karşılanmakta ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunmamaktadır. Etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen d değeri kullanılmıştır. Cohen d değeri 0.2'den küçükse düşük etki düzeyi, 0.5 ise orta etki düzeyi ve 0.8'den büyükse yüksek bir etki düzeyi olduğu kabul edilmektedir (Cohen, 1977).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlere ilişkin bulgular verilmiştir. İlk olarak betimsel istatistikler incelenmiş ve bu değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Skewness	Kurtosis
Kariyer Stresi	446	9,00	49,00	26,33	8,36	0,04	-0,51
Psikolojik Katılık	446	7,00	49,00	26,02	9,84	-0,00	-0,84
Ruminasyon	446	6,00	30,00	19,72	5,90	-0,42	-0,58

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama, ss: Standart sapma

Genç yetişkinlerin kariyer stresi düzeylerinin çalışma deneyimine sahip olup olmama durumuna göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Deneyimine Göre Farklılaşmayı İçeren t Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Deneyimi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
Kariyer Stresi	Var	262	25,50	8,59	444	-2,53	0,01	0,24
	Yok	184	27,52	7,88				

p<0.05

Yapılan t testi sonucuna göre, çalışma deneyimi olan ve olmayan katılımcıların kariyer stresi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(444)=-2,53$, $p<0,05$. Çalışma deneyimi olmayan katılımcıların kariyer stresi puan ortalamaları 25.50 iken ($n=262$; $SS=9,59$), çalışma deneyimi olan katılımcıların kariyer stresi puan ortalamaları 27,52'dir ($n=184$; $ss=7,88$). Çalışma deneyimi olmayan katılımcıların kariyer stresi düzeyi, çalışma deneyimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Farklılaşmaya ilişkin orta düzeyde bir etki büyüklüğü (Cohen's $d=0.24$) bulunmaktadır.

Katılımcıların kariyer stresi, psikolojik katılık ve ruminasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla hesaplanan pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Kariyer Stresi	Psikolojik Katılık	Ruminasyon
-------------	----------------	--------------------	------------

Kariyer Stresi	1	0,60**	0,44**
Psikolojik Katılık		1	0,57**
Ruminasyon			1

$p<0,05^*$, $p<0,01^{**}$

Korelasyon katsayısı sonuçlarına göre kariyer stresi ve psikolojik katılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır $r=0,60$, $p<0,01$. Benzer şekilde kariyer stresi ve ruminasyon arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır $r=0,44$, $p<0,01$.

Psikolojik katılık ve ruminasyonun kariyer stresini ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Kariyer Stresinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	F	R^2
Sabit	10,67	1,12		9,47		
Psikolojik Katılık	0,43	0,03	0,51	11,35	135,49	0,38
Ruminasyon	0,21	0,06	0,15	3,32		

$F_{(2-443)}=135,49$ $R=0,61$ $p<0,05$.

Regresyon analizi sonucunda psikolojik katılık ve ruminasyonun ($R=0,61$, $R^2=0,38$), kariyer stresinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır, $F(2-443)=135,49$, $p<0,05$. Psikolojik katılık ve ruminasyonun pozitif yönde yordayıcı etkisi bulunmaktadır. Psikolojik katılık ve ruminasyon birlikte kariyer stresi puanlarındaki değişimin %38'ini ($R^2=0,38$) açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kariyer stresi üzerindeki önem sırası psikolojik katılık ($\beta=0,51$) ve ruminasyon ($\beta=0,15$) şeklindedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada ilk olarak kariyer stresi, çalışma deneyimine sahip olup olmama açısından incelenmiş ve çalışma deneyimi olanların, deneyimi olmayanlara göre daha düşük kariyer stresi yaşadıkları saptanmıştır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Altan ve Tarsuslu, 2019; Salman, 2022; Turpçu ve Akyurt, 2018). Bununla birlikte Koç (2023) yaptığı çalışmada, okuduğu bölümle ilgili işlerde çalışanların, bölümü ile ilgisiz işlerde çalışanlardan daha düşük kariyer stresi yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tican'ın (2020) çalışmasında kariyer stresi, çalışma deneyimi olan ve olmayan gruplar arasında farklılık göstermemektedir. Johannsen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin, deneyim yıllarına göre değişmediği görülmüştür. Literatürde kariyer stresinin çalışma deneyimi durumuna göre farklılaşmasında çeşitli sonuçların olduğu görülmektedir. Kariyer stresi üzerinde sahip olunan mesleğin de önemli bir etkisi olabilir. Örneğin yüksek risk ve sorumluluk gerektiren, çalışma koşulları zor işlerde çalışanlarda daha yüksek kariyer stresi görülebilir. Liteartürdeki tutarsız sonuçlarda bu durumun etkisinden söz edilebilir. Bununla birlikte bireylerin bir işte çalışmış olma deneyimlerinin, kendilerine olan güveni arttıracak ve belirsizlikleri azaltacak, bu nedenle kariyer stresini düşürecek düşünülmemektedir. Bu çalışmada elde edilen sonucun bu durumdan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Araştırma ikinci olarak kariyer stresi, psikolojik katılık ve ruminasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve kariyer stresinin hem psikolojik katılık hem de ruminasyon ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre psikolojik katılık ve ruminasyon, kariyer stresi puanlarındaki değişimin %38'ini açıklamaktadır. Psikolojik katılık, kariyer stresinin pozitif bir yordayıcısıdır. Literatürde doğrudan kariyer stresi ve psikolojik katılık

arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kariyer stresi ile yakından ilişkili olabileceği düşünülen kavramlar incelenmiştir. Russo ve arkadaşları (2023), yaptıkları çalışmada psikolojik katılığın kariyer uyumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kurz ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında ise işle ilgili stres durumlarında psikolojik katılık sergilemenin daha fazla stres artışına yol açtığı bulgulanmıştır. Çeşitli çalışmalarda ise psikolojik katılığın iş stresi ile pozitif ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Cuenca vd., 2021; Singh ve O'Brien, 2020).

Kariyer stresi, bir stres türü olması nedeniyle stresin kavramsallaştırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde birçok çalışmada, psikolojik katılığın stresle ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. (Arslan vd., 2020; Arslan ve Allen, 2022; Huang vd., 2021; Meşe, 2021). Bunun yanı sıra Wersebe ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan deneysel çalışmada, psikolojik katılığı azaltmaya yönelik uygulanan bir müdahalenin işle ilgili stresi azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Brinkborg ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında, Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikolojik katılığı azaltmaya yönelik bir müdahalenin stresi anlamlı düzeyde azalttığı saptanmıştır. Literatürde psikolojik katılığı azaltmaya yönelik müdahalelerin stresi azalttığını gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Flaxman ve Bond, 2010; Frögeli vd., 2016). Psikolojik katılık, kabul ve kararlılık terapisinde 6 bileşenden oluşan bir psikopatoloji modelini temsil etmektedir. Kurama göre psikolojik katılığı yüksek olan bireyler, birçok durumda kendileri ile ilgili değerlendirme veya betimlemeleri içeren düşüncelerle birleşmiş durumdadır. Bu düşüncelerin etkisi altında istenmeyen içsel olayları yaşamamak için çoğunlukla kaçınma yöntemine başvurular. Ancak bunun bir sonucu olarak ironik bir biçimde kaçınılan olumsuz içsel süreçler ve yaşanan stres miktarı artmaktadır (Bond vd., 2011; Harris, 2022). Buna ek olarak psikolojik katılığı yüksek bireyler, yaşamlarında uzun vadeli hedeflerini seçme ve bu hedefler doğrultusunda harekete geçme noktasında daha başarısız olmaktadır (Yavuz, 2015). Bu nedenle psikolojik katılığı yüksek bireylerin, uzun vadeli hedefleri ve değerleri ile tutarlı bir kariyer inşa etmede yaşayacağı güçlüğü, kariyer stresini arttırmada oldukça tetikleyici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ruminasyonun da kariyer stresini pozitif yönde yordamasıdır. Paivandy ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışma, ruminasyonun olumsuz kariyer düşüncelerini arttırdığını göstermektedir. Olumsuz kariyer düşüncelerinin, karar verme güçlüğü, kariyere bağlılık kaygısı, çevre ile çatışma gibi durumları kapsadığı için (Sampson vd., 1998) kariyer stresi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Pauli ve Lang (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada ruminasyonun iş stresörleri ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Alparslan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise ruminasyonun çalışma stresi ile pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Kariyeri ile ilgili belirsizlik yaşayan kişilerin, belirsizliğe ve kariyerine ilişkin daha fazla düşünceye sahip olması muhtemel görülmektedir (Paivandy vd., 2008). Ruminatif düşüncenin devam eden tepkileri önleyemediği, dikkati sınırlandırdığı ve problem çözme becerisinde eksikliğe yol açtığı belirtilmektedir. Bu nedenle ruminatif düşüncelerin daha az durumla baş etme veya problem çözme girişimleri ile mevcut stresi arttırabileceği tahmin edilmektedir (Johnson vd., 2012; Malin ve Littlejohn, 2015). Yapılan çeşitli çalışmalarda ruminasyonun stresi arttırmadaki etkisi üzerinde durulmaktadır (Dalbaşı ve Kısa, 2022; Johnson vd., 2012; Öcalan ve Üzar Özçetin, 2020). Ruminasyonun kariyerle ilgili planlama, karar verme, eyleme geçme gibi süreçlerde harekete geçmeyi yavaşlatarak stresi arttırması mümkün görülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada ölçümü yapılan özellikler, öz bildirime dayalı ölçekler aracılığıyla ölçülmüştür. Bu durum, katılımcıların objektif cevaplar vermemesine sebep olabilir. Bununla birlikte, araştırmanın katılımcıları yalnızca genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Farklı yaş dönemindeki bireylerin farklı kariyer evrelerinde olabileceği düşünüldüğünde, araştırmanın çeşitli örneklemelerde tekrarlanması önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda psikolojik katılık ve ruminasyonun kariyer stresini arttıracak yönde

etkilediği saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak özellikle kariyer psikolojik danışmanlarına bazı önerilerde bulunulabilir. Kariyer danışmanlığı sürecinde psikolojik katılığı azaltıp, psikolojik esneklik kazandırılmasının, kariyer seçimi, planlama, bilgi edinimi, eyleme geçme, çevre ile çatışmaları önleme gibi stres kaynağı olabilecek birçok süreçte etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin kariyer stresi yaşayan bireylerde, güçlü yönleri üzerinde durma, değerlerini keşfetme ve bunlarla uyumlu kariyer planı oluşturma, gibi psikolojik katılığı azaltmaya yönelik uygulamalar yapılabilir. Özellikle değerler doğrultusunda kariyer planı oluşturma ve uygulamada, psikolojik katılığın azaltılmasının etkili olabileceği söylenebilir. Ruminasyonu azaltmaya dönük farkındalık ve nefes egzersizleri, olumlu günlük tutma, düşünceyi durdurma gibi uygulamaların da kariyer stresini azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir. Kariyer danışmanlığı sürecinde, kariyer stresini azaltma ve önlemede bu uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Etik Onay

Bu araştırma için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 20.03.2024 tarihinde etik kurul onayı alınmıştır (Karar no: 04-2024/83).

Çıkar Çatışması

Tüm yazarlar adına, sorumlu yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını belirtmektedir.

REFERANSLAR

- Aksöz-Efe, İ. (2018). Olumsuz yaşam olayları, psikolojik danışma hizmeti alma, ruminasyon ve stres arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 95-119. <https://doi.org/10.30964/auebfd.425619>
- Alparslan, Z. (2022). Bilişsel duygu düzenleme ile eğitim stresi arasındaki ilişki. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 41(1), 86–99.
- Altan, F. ve Tarsuslu, S. (2019, September). *Determination of career stress levels of university students* [Bildiri sunumu]. Fifth international mediterranean congress on natural sciences, health sciences and engineering. Budapest, Hungary.
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health and Medicine*, 27(4), 803–814. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1876892>
- Arslan, G., Yildirim, M., Tanhan, A., Bulus, M., & Allen, K. A. (2020). Coronavirus stress, optimism-pessimism, psychological inflexibility, and psychological health: Psychometric properties of the coronavirus stress measure. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2, 2423–2439. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00337-6>
- Arslan, Ü. & Bayraktar-Uyar, B. (2020). Do career decidedness and career distress influence psychological and subjective wellbeing? The mediating role of mindfulness. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 271-280.
- Aydın, G. ve Yerin-Güneri, O. (2022). Exploring the role of psychological inflexibility, rumination, perfectionism cognitions, cognitive defusion, and self-forgiveness in cognitive test anxiety. *Curr Psychol*, 41, 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00805-1>
- Aydın, Y. (2023). Psychological inflexibility, ruminative thinking, worry and self-compassion in relation to college adjustment. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 422-434. <https://doi.org/10.14686/buefad.1022706>
- Bilgiz-Öztürk, Ş. & Doğanülkü, H. A. (2023). The Mediating role of perceived social support in the relationship between university students' perfectionism and career stress. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 556-580. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1195619>
- Bolderston, H. (2013). *Acceptance and commitment therapy: Cognitive fusion and personality functioning* [Unpublished doctoral thesis]. University of Southampton.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Bozkurt, Ö., Yemenici, A. D. ve Özkara, M. (2020). Genç nesilde başarı odaklı motivasyon ve özsaygının kariyer stresi ile ilişkisi. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 4(1), 56-66.
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., & Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49(6–7), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.03.009>
- Bugay, A. ve Erdur-Baker, Ö. (2011). Ruminasyon Düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 191-199.

<https://doi.org/10.17066/pdrd.50586>

- Cenkseven-Önder, F. ve Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1004-1019. doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.444876>
- Chiang, Y. H., Ma, Y. C., Lin, Y. C., Jiang, J. L., Wu, M. H. & Chiang, K. C. (2022). The relationship between depressive symptoms, rumination, and suicide ideation in patients with depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14492. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114492>
- Choi, B.Y., Park, H., Nam, S.K., Lee, J., Cho, D. & Lee, S.M. (2011), The development and initial psychometric evaluation of the Korean Career Stress Inventory for college students. *The Career Development Quarterly*, 59, 559-572. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00976.x>
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Revised Ed). Academic Press. <https://doi.org/10.2307/2286629>
- Creed, P. A. & Gagliardi, R. E. (2015). Career compromise, career distress, and perceptions of employability: The moderating roles of social capital and core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 23, 20–34. <https://doi.org/10.1177/1069072714523082>.
- Creed, P. A., Hood, M. & Hu, S. (2017). Personal orientation as an ante-cedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal-performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 79–92.
- Creed, P. A., Hood, M., Praskova, A., & Makransky, G. (2016). The Career Distress Scale: Using rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 732–746. <https://doi.org/10.1177/1069072715616126>
- Cuenca, M. B., García-Martín, M. B., & Calero García, M. J. (2021). Ansiedad, depresión, estrés laboral y flexibilidad psicológica en enfermeras: un estudio correlacional-comparativo. *European Journal of Health Research*, 1–21. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i3.1713>
- Dalbaş, R. İ., ve Kısa, C. (2022). Algılanan stres düzeyi ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 8(1), 1–45. <https://orcid.org/0000-0001-7245-0842>
- Ehring, T. & Ehlers, A. (2014). Does rumination mediate the relationship between emotion regulation ability and posttraumatic stress disorder? *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.23547>
- Eisenbeck, N., Carreno, D.F. & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>.
- Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy*, 48(8), 816–820. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.004>
- Frögeli, E., Djordjevic, A., Rudman, A., Livheim, F., & Gustavsson, P. (2016). A randomized controlled pilot trial of acceptance and commitment training (ACT) for preventing stress-related ill health among future nurses. *Anxiety, Stress and Coping*, 29(2), 202–218. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1025765>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step*. (14th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>

- Gültekin, Z. (2022). Umudun kariyer stresine etkisinde kariyer kararlılığının aracılık rolü: Önlisans öğrencileri örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 94-112. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1071149>
- Harris, R. (2006) Embracing your demons: An overview of acceptance and commitment therapy. *Psychotherapy in Australia*, 12(4), 2-8.
- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An Easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Harris, R. (2022). *ACT'i kolay öğrenmek* (F. B. Esen ve F. K. Yavuz.; 2. Basım). Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L. & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. & Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and commitment therapy the process and practice of mindful change*. The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
- Huang, C., Xie, J., Owusua, T., Chen, Z., Wang, J., Qin, C., & He, Q. (2021). Is psychological flexibility a mediator between perceived stress and general anxiety or depression among suspected patients of the 2019 coronavirus disease (COVID-19)? *Personality and Individual Differences*, 183(June 2020), 111132. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111132>
- Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351-372. <https://doi.org/10.1177/1521025117751071>
- Johannsen, S. E. (2011). An Analysis of the Occupational Stress Factors Identified by Certified Teachers. *Electronic Theses and Dissertations*, 377. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/377>
- Johnson, J. A., Lavoie, K. L., Bacon, S. L., Carlson, L. E., & Campbell, T. S. (2012). The effect of trait rumination on adaptation to repeated stress. *Psychosomatic Medicine*, 74(3), 258-262. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31824c3ef2>
- Kang, M., Lee, J. & Lee, A.R. (2020) The effects of college students' perfectionism on career stress and indecision: self-esteem and coping styles as moderating variables. *Asia Pacific Educ. Rev.* 21, 227-243. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-w>
- Kato T. (2016). Impact of psychological inflexibility on depressive symptoms and sleep difficulty in a Japanese sample. *SpringerPlus*, 5(1), 712. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2393-0>
- Koç, A. (2023). *Üniversite öğrencilerinde kariyer stresi ile genel öz yeterlik düzeyinin a ve b tipi kişilik örüntüsü açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kul, A. ve Türk, F. (2020). Kabul ve Adanmışlık Terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS*

- International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3773-3805. <https://doi.org/10.26466/opus.741907>
- Kurz, A. S., Bethay, J. S., & Ladner-Graham, J. M. (2014). Mediating the relation between workplace stressors and distress in ID support staff: Comparison between the roles of psychological inflexibility and coping styles. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2359–2370. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.06.003>
- Kuzgun, Y. (2022). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lask, L. S., Moyal, N. & Henik, A. (2021). Rumination, emotional intensity and emotional clarity. *Consciousness and Cognition*, 96, Article 103242. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103242>
- Malin, K., & Littlejohn, G. O. (2015). Rumination modulates stress and other psychological processes in fibromyalgia. *European Journal of Rheumatology*, 2(4), 143–148. <https://doi.org/10.5152/eurjrheum.2015.0005>
- Martin, L. L. & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Ruminative thoughts* içinde (s. 1–47). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mega Radyani, A., Hanna Indra, G., & Ika Dian Oriza, I. (2021). Psychological Inflexibility Moderates Stress and Loneliness in Depression Among Indonesian College Students During the COVID-19 Pandemic. *KnE Social Sciences*, 7(1), 168–188. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i1.10210>
- Meşe, H. R. (2021). *Çocukluk çağı travmaları, psikolojik katılık ve psikolojik esneklik ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- McLaughlin, K.A., Borkovec, T.D., Sibrava, N.J. (2007). The effects of worry and rumination on affect states and cognitive activity. *Behavior Therapy*, 38:23–38.
- Niles, S.G. & Harris-Bowlsbey, J. (2021). *21.yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*. F. Korkut-Owen (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 3(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Ong, C.W., Barthel, A.L. & Hofmann, S.G. (2024). The relationship between psychological inflexibility and well-being in adults: A meta-analysis of the acceptance and action questionnaire. *Behavior Therapy*, 55(1), 26-41. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.007>.
- Oral, T., ve Arslan, C. (2017). Kişilerarası Hataya İlişkin Ruminasyon Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 101–107. <https://doi.org/10.5455/jcbpr.268374>
- Öcalan, S., ve Üzar Özçetin, Y. S. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde ruminasyon ve ruh sağlığına etkileri. *Journal of Education and Research in Nursing*, 17(4), 354–358. <https://doi.org/10.5222/head.2020.31549>
- Özgül, O. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer sıkıntılarının belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 1049-1070.
- Paivandy, S., Bullock, E. E., Reardon, R. C., & Kelly, F. D. (2008). The effects of decision-making style and cognitive thought patterns on negative career thoughts. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 474–488. <https://doi.org/10.1177/1069072708318904>
- Papageorgiou, C. & Wells, A. (2004). Nature, functions and beliefs about depressive rumination. C.

- Papageorgiou & A. Wells (Ed.). *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment* içinde (s. 3-20). Wiley & Sons Ltd.
- Pauli, R., & Lang, J. (2021). Collective resources for individual recovery: The moderating role of social climate on the relationship between job stressors and work-related rumination – A multilevel approach. *German Journal of Human Resource Management*, 35(2), 152–175. <https://doi.org/10.1177/23970022211002361>
- Pérez-Alvarez, M. (2012). Third-generation therapies: Achievements and challenges. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 291–310.
- Quick, J.C. & Quick, J.D. (1990). The changing times of life: Career in context. J.C. Quick, R.E. Hess, J. Hermalin & J.D. Quick (Ed.), *Career stress in changing times* içinde (s. 1-24). The Haword Press
- Russo, A., Zammitti, A., Santisi, G., & Magnano, P. (2023). The relationship between psychological flexibility and career adaptability as resources to promote well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2212856>
- Salman, E. (2022). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer stresi ve umutsuzluk düzeylerinin akış yaşantılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1998). The design and use of a measure of dysfunctional career thoughts among adults, college students, and high school students: the Career Thoughts Inventory. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 115–134. <https://doi.org/10.1177/106907279800600201>
- Schwatken, S. (2014). *Incongruence and attitudes toward career counseling* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Iowa State University.
- Smith, J. M. & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: a review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.003>
- Siyez, D. M. (2016). Gelişimsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 172-217). Pegem Akademi.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meanings of work*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Sun, H., Tan, Q., Fan, G. & Tsui, Q. (2014). Different effects of rumination on depression: Key role of hope. *International Journal of Mental Health Systems*, 8, 53. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-8-53>
- Şensoy, G., Akıman, H., Balkan, K., Gül, Y. S., Kaval, A., Sevinç, A., Yeğintürk, G., & Uz-Baş, A. (2018). Faculty of education students' and academicians' perspectives on university counseling centers. *Journal of Higher Education and Science*, 8(1), 194. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.261>
- Şensoy, G., & Siyez, D. M. (2019). The career distress scale: structure, concurrent and discriminant validity, and internal reliability in a Turkish sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 203–216. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9376-3>
- Singh, R. S., & O'Brien, W. H. (2020). The impact of work stress on sexual minority employees: Could

- psychological flexibility be a helpful solution? *Stress and Health*, 36(1), 59–74. <https://doi.org/10.1002/smi.2913>
- Tavakoli, N., Broyles, A., Reid, E.K., Sandoval, J.R. & Correa-Fernández, V. (2019). Psychological inflexibility as it relates to stress, worry, generalized anxiety, and somatization in an ethnically diverse sample of college students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 11, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.11.001>.
- Tican, C. (2020). Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile kariyer streslerine yönelik görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2768–2795.
- Taş, Z., Baltacı, U. B., Büyükeskil, M., & Yakıcı, H. B. (2022). Examining the relationships between psychological inflexibility and impulsiveness of university students. *Journal of Career Review*, 1(1), 1-10.
- Taş, Z., Yakıcı, H. B., & Baltacı, U. B. (2020). Interpersonal competence and life satisfaction as the predictor of rumination about an interpersonal offense. *European Journal of Education Studies*, 7(7).
- Turan, N. (2022). Thwarted needs and psychological inflexibility predicting psychological distress in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(66), 513-528. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1175141>
- Turpçu, E., ve Akyurt, H. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kariyer streslerinin belirlenmesi: Giresun Üniversitesi lisans öğrencileri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 69, 365–380.
- Üzüm, B., Uçkun, S., ve Uçkun, C.G. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı bir fenomen: Kariyer stresi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1641-1651.
- Vatan S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203. <https://doi:10.18863/pgy.238183>
- Wade, N. G., Vogel, D. L., Liao, K. Y. H., & Goldman, D. B. (2008). Measuring state-specific rumination: Development of the Rumination About an Interpersonal Offense Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 419–426. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.419>
- Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A. H., Hofer, P., & Gloster, A. T. (2018). The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(1), 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.09.002>
- Willis, K. D. & Burnett, H. J., Jr. (2016). The power of stress: Perceived stress and its relationship with rumination, self-concept clarity, and resilience. *North American Journal of Psychology*, 18(3), 483–498.
- Yam, F. C. (2020). Adalet meslek yüksekokulu öğrencilerinin kariyer streslerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 710-721.
- Yao, X., Xu, X., Chan, K. L., Chen, S., Assink, M., & Gao, S. (2023). Associations between psychological inflexibility and mental health problems during the COVID-19 pandemic: A three-level meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 320, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.116>
- Yapan, S., Türkçapar, M.H. & Boysan, M. (2022). Rumination, automatic thoughts, dysfunctional attitudes, and thought suppression as transdiagnostic factors in depression and anxiety. *Curr*

Psychol 41, 5896–5912. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01086-4>

- Yaşar, S., ve Aydoğdu, F. (2022). Kadın öğretmenlerde ruminasyon ile çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 4(1), 126-145. <https://doi.org/10.47793/hp.1037046>
- Yavuz, F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry*, 8(2), 21–27.
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of acceptance and action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 26(4), 397–408. <https://doi.org/10.5455/bcp.20160223124107>
- Yeşilyaprak, B. (2020). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde* (s. 1-43). Pegem Akademi.
- You, S. & Yoo, J. (2021). Relations among socially prescribed perfectionism, career stress, mental health, and mindfulness in Korean college students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 12248. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212248>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction:

Career distress can be defined as the experience of stress in situations related to career decision-making and career goal setting, as well as the avoidance of career-related thoughts (Creed & Gagliardi, 2015). Career distress emerges as a consequence of unfavourable career experiences, including indecision about one's career, reconciliation with one's career, and the discovery of obstacles in one's chosen field (Creed et al., 2016). Career distress can manifest at any stage of the career trajectory (Bozkurt et al., 2020). A review of the literature reveals that career distress was negatively correlated with hope (Gültekin, 2022), self-esteem (Bozkurt et al., 2020), and life satisfaction (You & Yoo, 2021), while it was positively correlated with career indecision (Kang et al., 2020), perfectionism (Bilgiz-Öztürk & Doğanülkü, 2023), and depression (You & Yoo, 2021). One of the concepts that is believed to be positively correlated with career distress is psychological inflexibility. Psychological inflexibility is the psychopathology model of Acceptance and Commitment Therapy (Hayes et al., 2006). The term "psychological inflexibility" is used to describe a lack of psychological flexibility. This consists of six elements: cognitive fusion, experiential avoidance, attachment to the conceptualised self, loss of contact with the moment, distancing and avoidance from values, and avoidance and impulsivity (Hayes et al., 2006).

Rumination is defined as the process of repeatedly, passively and persistently thinking about about one's problems and their causes and consequences. The individual does not actively attempt to change the situation they are in; instead, they engage in deep thought processes (Nolen-Hoeksema et al., 2008). The study conducted by Papageorgiou and Wells (2004) revealed that individuals with higher levels of rumination exhibited reduced problem-solving efforts and self-confidence in problem-solving. Lask et al. (2021) demonstrated that individuals with higher levels of rumination experience negative emotions more intensely.

The objective of this study was to examine the relationship between career distress, psychological inflexibility, and rumination in young adults. Given that career distress can occur at any stage of the career process (Bozkurt et al., 2020), it is important to conduct further research on this topic. A review of the national and international literature reveals that there is a paucity of studies on career distress. Furthermore, the significant and positive relationship between psychological inflexibility and rumination with stress (Aksöz-Efe, 2018; Cenkseven-Önder & Utkan, 2018; Eisenbeck et al., 2019) suggests that these two concepts may also be effective in understanding career distress. As evidenced by Mega Radyani et al. (2022), Tavakoli et al. (2018), Turan (2022), and Willis & Burnett (2016), these two concepts are believed to be effective in reducing career distress. A review of the literature revealed no studies that addressed the related variables together. It is anticipated that the results of this study will provide insights for researchers and practitioners.

Method:

This research was conducted using the relational survey model, which is one of the quantitative research types and one of the survey models. The study group of the research included a total of 446 young adult participants, 356 (80%) female and 90 (20%) male, aged between 18-29 (mean = 24.73, SD=). Career Distress Scale adapted into Turkish by Şensoy and Siyez (2019), Acceptance and Action Questionnaire-II adapted into Turkish by Yavuz et al. (2016) Rumination About an Interpersonal Offense Scale adapted into Turkish by Oral and Arslan (2017) and Personal Information Form created by the researchers were used as data collection tools. The analysis of the data obtained was carried out using the SPSS 21 package programme. After the data were prepared for analysis, normality tests were performed and assumptions were examined.

Findings:

In this study, firstly, career distress was analysed in terms of having working experience or not. According to the results, the career distress scores of the participants with and without working experience differed significantly, $t(444)=-2.53, p<0.05$. The career distress level of the participants without working experience was significantly higher than those with working experience. There is a moderate effect size (Cohen's $d=0.24$) for the differentiation. According to the results of the correlation coefficient, positive and moderately significant relationships were found between career distress and both psychological inflexibility ($r=0.60, p<0.01$) and rumination ($r=0.44, p<0.01$). Finally, according to the results of regression analysis, psychological inflexibility and rumination ($R=0.61, R^2=0.38$) are significant predictors of career distress, $F(2-443)=135.49, p<0.05$.

Psychological inflexibility and rumination together explain 38% ($R^2=0.38$) of the change in career distress scores. According to the standardised regression coefficients, the order of importance of the predictor variables on career distress is psychological inflexibility ($\beta=0.51$) and rumination ($\beta=0.15$).

Discussion:

In this study, it was found that those with work experience experienced lower career distress than those without experience. Similar results are found in the literature (Altan & Tarsuslu, 2019; Salman, 2022; Turpçu & Akyurt, 2018). However, Koç (2023) concluded in his study that those working in jobs related to the department they studied experienced lower career distress than those working in jobs unrelated to their department. In Tican's (2020) study, career distress did not differ between groups with and without working experience. In the literature, it is seen that there are various results in the differentiation of career distress according to working experience. It is thought that individuals' experience of having worked in a job will increase their self-confidence and reduce uncertainties, and therefore reduce career distress.

Career distress was found to have a significant positive relationship with both psychological inflexibility and rumination. According to the results of the regression analysis, psychological inflexibility and rumination explained 38% of the change in career distress scores. Career distress is closely related to the conceptualisation of stress since it is a type of stress. In this direction, when the literature is examined, many studies have found that psychological inflexibility is related to stress (Arslan et al., 2020; Arslan & Allen, 2022; Huang et al., 2021; Meşe, 2021). In addition, in an experimental study conducted by Wersebe et al. (2018), an intervention to reduce psychological inflexibility was found to be effective in reducing work-related stress. Similarly, Brinkborg et al. (2011) found that an intervention to reduce psychological inflexibility based on Acceptance and Commitment Therapy significantly reduced stress. There are also other studies in the literature showing that interventions to reduce psychological inflexibility reduce stress (Flaxman & Bond, 2010; Frögeli et al., 2016). It is thought that the difficulty that individuals with high psychological inflexibility will experience in building a career consistent with their long-term goals and values is a trigger for increasing career distress.

The study conducted by Paivandy et al. (2008) shows that rumination increases negative career thoughts. Since negative career thoughts include situations such as decision-making difficulties and conflict with the environment (Sampson et al., 1998), it can be said to be closely related to career distress. Pauli and Lang (2021) found that rumination was positively related to job stressors. In the study conducted by Alparslan (2022), rumination was found to have a positive relationship with work stress. It is stated that ruminative thinking cannot prevent ongoing reactions, limits attention and leads to deficiency in problem solving skills. Therefore, it is estimated that ruminative thoughts may increase the current stress with less attempts to cope with the situation or problem solving (Johnson et al., 2012; Malin & Littlejohn, 2015). In various studies, the effect of rumination on increasing stress is emphasised (Dalbaşı & Kısa, 2022; Johnson et al., 2012; Öcalan & Üzar Özçetin, 2020). It seems possible that rumination may increase stress by slowing down taking action in processes such as career-related planning, decision-making, and taking action.

Conclusion:

As a result of this research, the career distress level of the participants with no work experience was found to be significantly higher than those with work experience. According to the results of the correlation coefficient, positive and moderately significant relationships were found between career distress and both psychological inflexibility and rumination. According to the results of regression analysis, psychological inflexibility and rumination were found to be positive predictors of career distress. Psychological inflexibility and rumination together explain 38% of the change in career distress scores. When the literature is examined, it is seen that there are very few studies on career distress. It is hoped that the current study will contribute to future studies on career distress.

Recommendation:

As a result of the study, psychological inflexibility and rumination were found to increase career distress. Based on this result, some suggestions can be made especially for career counsellors. It is thought that reducing psychological inflexibility and gaining psychological flexibility in the career counselling process will be effective in many processes that may be a source of stress such as career choice, planning, information acquisition, taking

action, and preventing conflicts with the environment. Especially in creating and implementing career plans in line with values, it can be said that reducing psychological inflexibility can be effective. It is seen that practices to reduce rumination will also be effective in reducing career distress.

İlkokul İklimini Belirleyen Unsurların Öğrenme Çıktılarını Etkileme Düzeyi: Bir Sistematiik Derleme Çalışması

Serhat ÇAKABAY^{1*}  Pelin METE² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye

² Atatürk Üniversitesi Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 03.02.2025

Kabul Tarihi: 06.04.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Okul İklimi,
Okul İkliminin Boyutları,
Öğrenme Çıktıları.

ÖZET

Okul iklimi, öğrencilerin eğitim aldığı ortamın karakterini ve atmosferini yansıtan, onların akademik başarılarını, motivasyonlarını ve duygusal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu iklim, öğrencilerin okula karşı tutumlarını, öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını ve genel iyi oluşlarını belirlemede önemli rol oynar. Öğrenci merkezli bir yaklaşımla şekillendirilen olumlu bir okul iklimi, bireysel potansiyellerin en üst düzeye çıkarılmasını, olumlu davranışların gelişimini ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesini sağlar. Bu durum, yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve sosyal uyumlarını da güçlendirir. Bu çalışma, okul ikliminin sosyo-kültürel boyutları ile bu boyutların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla sistematiik bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. 2000-2023 yılları arasında Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda 2218 çalışmaya ulaşılmış, PRISMA diyagramı kullanılarak belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre bu sayı 26 çalışmaya düşürülmüştür. Literatür taramasında "primary school" AND ("school climate" OR "school environment" OR "school life") anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Seçilen çalışmalar, MAXQDA 2022 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okul iklimi çalışmalarında en çok psikolojik ve bireysel (kişi) boyutların ele alındığını ortaya koymuştur. Bu boyutların, özellikle öğrencilerin akademik başarıları ve psikolojik öğrenme çıktıları ile güçlü bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Psikolojik boyut öğrencilerin aidiyet duygusu, özgüven ve motivasyon gibi faktörlerini etkilerken, bireysel boyut öğrenci-öğretmen ilişkileri ve sosyal etkileşimler gibi alanlarda etkili olmaktadır. Sonuç olarak, okul ikliminin iyileştirilmesi, öğrencilerin akademik performanslarını artırmakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyal becerilerini, duygusal dayanıklılıklarını ve genel yaşam memnuniyetlerini de olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda, eğitim politikaları ve uygulamaları okul iklimini güçlendirecek şekilde tasarlanmalı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar ön planda tutulmalıdır.

The Level of Influence of the Elements Determining the Primary School Climate on Learning Outcomes: A Systematic Review Study

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 03.02.2025

Accepted: 06.04.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

School Climate,
Dimensions of School Climate,
Learning Outcomes.

School climate is an important factor that reflects the character and atmosphere of the environment in which students receive education and affects their academic achievement, motivation and emotional development. This climate plays an important role in determining students' attitudes towards school, their commitment to learning processes and their overall well-being. A positive school climate shaped by a student-centered approach ensures that individual potentials are maximized, positive behaviors are developed and students' social-emotional skills are supported. This strengthens not only academic performance but also students' psychological resilience and social cohesion. This study conducted a systematic literature review to examine the socio-cultural dimensions of school climate and their effects on learning outcomes. As a result of the searches made in Web of Science, Scopus and ERIC databases between 2000-2023, 2218 studies were reached, and this number was reduced to 26 studies according to the inclusion and exclusion criteria determined using the PRISMA diagram. The keywords "primary school" AND ("school climate" OR "school environment" OR "school life") were used in the literature review. The selected studies were examined in detail by content analysis method using MAXQDA 2022 program. The findings revealed that psychological and individual (person) dimensions were the most frequently addressed in school climate studies. These dimensions were found to have a strong relationship with students' academic achievement and psychological learning outcomes. While the psychological dimension affects factors such as students' sense of belonging, self-confidence and motivation, the individual dimension is effective in areas such as student-teacher relationships and social interactions. As a result, improving school climate not only improves students' academic performance but also positively affects their social skills, emotional resilience and overall life satisfaction. In this context, educational policies and practices should be designed to strengthen school climate and student-centered approaches should be prioritized.

To cite this article:

Çakabay, S., & Mete, P. (2025). İlkokul iklimini belirleyen unsurların öğrenme çıktılarına etkileme düzeyi: Bir sistematik derleme çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 93-115. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.123>

*Sorumlu Yazar: Serhat Çakabay, ser1256ca@gmail.com

GİRİŞ

Okul, kendine özgü yapısı olan ve toplumun geleceğini şekillendiren çocukların yetiştiği ortamdır. Bu ortamda bulunan bireyler, eğitim alırken birbirleriyle etkileşime girerler. Oluşan etkileşim sonucunda okulun kendine has iklimi oluşur (Kasa vd., 2018; Bilgin & Taş, 2018). Yukarıda tasviri yapılan okul iklimi, bir okulun kimliği gibidir. Okulun kendine özgü özelliklerini ve atmosferini yansıtır (Gündoğan & Koçak, 2017). Aynı zamanda okul iklimi, öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin değerleri ve inançlarının, okulun kurumsal yapısıyla bütünleşmesi olarak tanımlanır (Graham, 2022; Molinari & Grazia, 2023). Bu iklim, öğrenci başarısından öğretmenlerin motivasyonuna kadar birçok faktörü etkiler. Bu makale bu düşünceden hareketle okul ikliminin boyutlarını ve bu ortamda oluşan öğrenme çıktıları incelemek amacıyla yazılmıştır.

Öğrencilerin birbirleriyle, yöneticileriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimleri okul iklimi oluşturmaktadır. Bu ifadeden hareketle, okulun sosyal atmosferi olarak tanımlanan okul iklimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkiler (Van Eck vd., 2017). Ayrıca, okul iklimi; birliktelik duygusu, disiplin ve düzen, akademik destek, okulun fiziksel durumu, öğrenci memnuniyeti, ayrımcılık gibi unsurların birbirleriyle olan ilişkilerini de kapsamaktadır (Sari & Kismiantini, 2023). Kapsamı bu kadar geniş olan okul ikliminin temelde iki faktörle şekillendiği söylenebilir (Zynuddin vd., 2023). Bu faktörlerden ilki okulun iç özellikleri, fiziksel yapısı, yönetim tarzı ve öğretmenlerin tutumu, okulun nasıl görüldüğü, nasıl düzenlendiğini ile nasıl yönetildiğidir. Diğeri ise okulun karakteri ile alakalı olup, okuldaki tüm paydaşların sosyal ilişkilerini, eğitsel ve yönetsel süreçlere katılımları ile ilgilidir (Karadağ vd., 2016).

Okul ikliminin kapsayıcılığının geniş olduğu ayrıca hem soyut hem de somut atmosfere sahip olduğu söylenebilir. Okulun soyut atmosferi, aidiyet duygusu, duygusal ilişkiler, kapsayıcılık ve okula bağlılık gibi unsurları içerirken; somut atmosferi; öğretmen-öğrenci etkileşimleri, okul donanımı, iletişim araçları ve okulun fiziksel bölümlerini içermektedir (Molinari & Grazia, 2023). Bu atmosfer minvalinde yapılan araştırmalar, okul ikliminin bahsedilen faktörleri düzenlendiğinde insan ilişkileri, iş birliği, iletişim ve öğrenme ortamlarının kalitesini arttırdığını belirtmiştir (Brophy & Good, 1974; Brown & Miller, 2010; Cohen, 2006; Daily vd., 2019; Şahin & AtbaşıI, 2020). Bunun yanında okullar bireylerin paylaşımında bulunduğu ve sosyalleştiği kurumlar olduğundan; okul yaşamının olumlu olmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Okulda yaşanan deneyimler öğrenci ve personelin okul ortamındaki birbirleri ile olan etkileşimlerini etkilemekte öğrencilere akademik, sosyal ve duygusal deneyimler sağlamaktadır (Anderman & Freeman, 2004; Dönmez & Taylı, 2018; Roeser vd., 1996). Bu deneyimleri göz önünde bulundurarak okul iklimini öğrencilerin kendilerini geliştirebilecek imkanlarla donatan bir eğitim kurumu öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve sosyalleşmelerine olumlu etkiler sağlar (Bahçetepe & Giorgetti, 2015; Jones & Fleming, 2021; Karadağ vd., 2016; Steinmayr vd., 2018).

Tüm eğitim kademelerde büyük öneme sahip olan okul ikliminin hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerin temelini atıldığı ilkökul kademesi için daha elzem olduğu düşünülmektedir. Hayata dair temellerin atıldığı yer olan İlkokulda eğitim ortamının iyi olması öğrencilerin okuma, yazma, matematik ve fen gibi temel becerileri rahat öğrenmesine katkı sağlamaktadır. İlkokul yıllarında şekillenmeye başlayan öğrenme isteği, kendine güven, sosyal ilişkiler kurma ve okula karşı tutum öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmelerine, yaratıcılıklarını kullanmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Akyürek, 2022; Buterin-Mičić, 2021; Gao vd., 2020).

Okul İklimi ile Öğrenme Çıktıları Arasındaki İlişki

Okullar bireylerin sadece bilişsel yönden geliştikleri yerler değil aynı zamanda kişiliklerini oluşturdıkları yerlerdir (Yu vd., 2023). Bu nedenle, okul yöneticileri ve eğitimciler, öğrencilerin eğitim

deneyimlerini olumlu yönde etkileyen tüm unsurları göz önünde bulundurarak aktif bir şekilde olumlu bir okul iklimi yaratma çabalarına odaklanmalıdırlar (Gale vd., 2022). Bu çaba, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini tam anlamıyla geliştirmelerine, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına, okulda daha güvenli ve destekleyici bir ortamın oluşmasına katkı sağlamalıdır (Brophy & Good, 1974; Cohen, 2006). Bahsedilen unsurlar okuldaki birçok şeyi etkilediği gibi öğrenme çıktıları da etkilemektedir. Çünkü bu çıktılar hakim olan iklim ortamında olduğundan yapılan iyileştirmeler öğrencilerin etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarını ve var olan potansiyellerini geliştirmelerine katkı sağladığından öğrenme çıktıları niceliğini ve niteliğini etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 2006).

Öğrenme çıktıları, bir öğrencinin öğrenme sürecini tamamladığında sahip olması gereken bilgi, anlayış ve yeteneklerdir (Anderson vd., 2001; Hannan vd., 2007). Eğitim sürecinin kritik bir ögesi olan, öğrenme çıktıları eğitim hedeflerinin tanımlanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, 2015). Ayrıca öğrenme çıktıları, eğitimcilerin müfredatı hazırlamalarına veya hâlihazırdaki müfredat üzerinde iyileştirmeler yapmaları konusunda yol gösterici olmakla birlikte öğrencilerin etkili rehberlik hizmetlerinden yararlanmasına ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine katkı sağlar (Jones, 2018). Bunun için olumlu okul iklimi oluşturulmalı öğrencilerin öğrenme çıktılarına odaklanılmalıdır. Ayrıca öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmeli, açık iletişim kurmaya teşvik edilmeli ve öğrencilerin öğrenme ortamlarına katılımları önemsenmelidir (White & Warfa, 2011).

Olumlu iklime sahip olan okullarda öğretmenler öğrenciler için akademik başarının önemli olduğuna vurgu yaparak öğrenme ortamını yüksek başarı elde etmek için şekillendirmektedirler (Bilgin & Taş, 2018; Yalçın, 2022; Kasa vd., 2018; Şahin & Atbaşıl, 2020; Van Eck vd., 2017; Wang, 2019; Yu vd., 2023). Ayrıca bu tür okullarda öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ulaşılabilir ve uygulanabilir hedefler belirlemektedirler. Böylelikle öğretmen öğrenme çıktıları daha kapsayıcı ve başarılı bir şekilde yönetilebilmekte öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu şartlardaki öğrenciler öğrenme çıktılarıyla uyumlu öğrenmeler gerçekleştirirken öğrenme süreçleri üç P olarak adlandırılan (Presage = Girdi), (Process = Süreç) ve (Product = Çıktı) değişkenleri ile değerlendirilmektedir (Çevikbaş & Çevikbaş, 2015; Yenidoğan, 2010). Girdi duyular ile hafızaya alınan sistemin ya da işlemin verimli şekilde çalışabilmesi için ihtiyaç duyulan bir unsurdur. Girdi ile başlayan süreçte amaca ulaşmak için bir takım faaliyetler gerçekleşmekte veya öğrenme adımları birbiri ardına uygulanmaktadır. Gelen girdiler sınıflandırılarak önceki bilgilerle birleştirilmekte ve birleştirilen bilgiler ise gerektiğinde çağrılmak üzere hafızaya kayıt edilmektedir. Kaydedilen bilgiler ise bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktısı olarak öğrencinin öğrenmeye motive olma veya akademik beceriler kazanma durumunu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Akyürek, 2022; Buterin-Mičić, 2021; Gao vd., 2020).

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İlgili alan yazın okul ikliminin okulun fiziksel yapısı, öğretmenlerin tutumu ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi unsurları içerdiğini belirtmektedir (Daily vd., 2019; Graham, 2022; Molinari & Grazia, 2023; Sari & Kismiantini, 2023). Bunun yanı sıra, bazı çalışmalar da okul ikliminin; öğrencilerin güvenlik duygusu, okula aidiyet hissi, sosyal kabul ve öğrenciler arası ilişkiler gibi sosyal boyutlarına odaklanmaktadır (Brown & Miler, 2010; Johnson, 2015; Molinari & Grazia, 2023). Okul ikliminin yukarıda bahsedilen boyutları, öğrencilerin akademik başarılarından sosyal uyumlarına ve duygusal refahlarına kadar pek çok alanda etkili olabileceği düşünülmektedir (Adams, 2021). Okul iklimine hâkim olan boyutların öğrenme çıktıları şekillendirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce bu makalenin tümüne yansıtılmıştır.

Okulu oluşturan ikliminin araştırılması, eğitim sistemindeki paydaşlar için önemlidir. Mevcut araştırma okul ikliminin sosyo-kültürel boyutları ve öğrenme çıktıları alan yazındaki çalışmaların

sistematik incelenmesi sonucu eğitsel bakış açısıyla açıklamaktadır. Aynı zamanda bu araştırma okul ikliminin farklı alt boyutları ve bu alt boyutları ile öğrenme çıktıları hakkında yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesiyle kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Okul ikliminin öğrenme çıktılarına nasıl katkıda bulunduğu yanı sıra hangi alt boyutların etkili olduğu incelenen araştırmalar sonucu belirlenmiştir. Ayrıca alan yazına baktığımızda birçok konuda okul iklimi ile alakalı çalışma mevcut olmasına rağmen okul ikliminin boyutları ve öğrenme çıktıları ile alakalı sistematik literatür araştırmaları konusunda bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma okul iklimini oluşturan alt boyutları detaylı bir şekilde açıklayacağı ve bu alt boyutlar ile beraber oluşan öğrenme çıktılarını detaylandıracağı için önemlidir. Bu detayların bilinmesi eğitim öğretim ortamının şekillendirilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2000-2023 yılları arasında yayımlanan ilköğretim iklimini oluşturan boyutları ve bu boyutların neticesinde oluşan öğrenme çıktıları sistematik literatür taramasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada okul iklimi ve öğrenme çıktıları ile alakalı olan çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2000-2023 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda;

S1: Okul iklimini tanımlayan sosyo-kültürel boyutlar ve alt boyutları nelerdir?

S2: Okul ikliminin hâkimiyetinde eğitim sürecinde edinilen öğrenme çıktıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik literatür taraması, mevcut bilgiler üzerine yapılandırılarak bilgi toplama ve değerlendirme sürecini sistemli bir şekilde gerçekleştirir. Bu yöntem aynı zamanda bilgilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesine, tekrarlana bilirliliğinin ve şeffaflığının değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Haddaway vd., 2018). Sistematik literatür taraması, genel bir bakış açısıyla mevcut bilgi hakkında derinlemesine bilgi sağlarken aynı zamanda alandaki boşlukları da belirlememize yardımcı olmaktadır (Cho, 2022; Xiao, 2019). Mevcut çalışmada sistematik literatür taraması okul iklimi ve öğrenme çıktıları ile ilgili mevcut literatürü tam olarak gözden geçirme imkânı sağlamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Sistematik literatür taramasında şeffaflığı sağlamak adına PRISMA kullanılmıştır (Page vd., 2021). 2000-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ulaşmak için Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanları kullanılmıştır. Kullanılan veri tabanları eğitimde çok kullanılan prestijli veri tabanlarından olup kaliteli ve yeterli doygunlukta veri sunmaktadır (Şen & Yıldırım, 2020). Çalışmalar Tablo 3'te verilen dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda filtrelenmiştir.

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Mevcut çalışma kapsamında incelenen çalışmalar dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda seçilmiştir. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri yazarlar tarafından istişare edilerek belirlenmiştir.

Tablo 1*Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri*

Dâhil Etme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri	Gerekçesi
Okul ikliminin boyutları ve öğrenme çıktıları ile ilgili olan çalışmalar	Okul ikliminin boyutları ve öğrenme çıktıları dışında olan çalışmalar	Araştırmanın odak noktasıdır.
2000-2023 yılları arasındaki çalışmalar	2000-2023 yılları dışında kalan çalışmalar hariç tutulmuştur	Konu hakkında yapılan çalışmalar 2000 yılından sonra artmıştır.
Erişime Açık, hakemli dergi makaleleri	Erişime kapalı, hakemli olmayan dergi makaleler	Bilgiye kolay ulaşmak istenmiştir.
İngilizce yazılmış makaleler	Yayın dili İngilizce olmayan çalışmalar hariç tutulmuştur	Araştırmaların çoğu İngilizce yazıldığı fark edilmiştir.
Belli bir kalitenin üstündeki çalışmalar (30 puan üstü)	Belli bir kalitenin altındaki çalışmalar (30 puan altı)	Araştırmaya değer katmak hedeflenmiştir.

Tarama Süreci

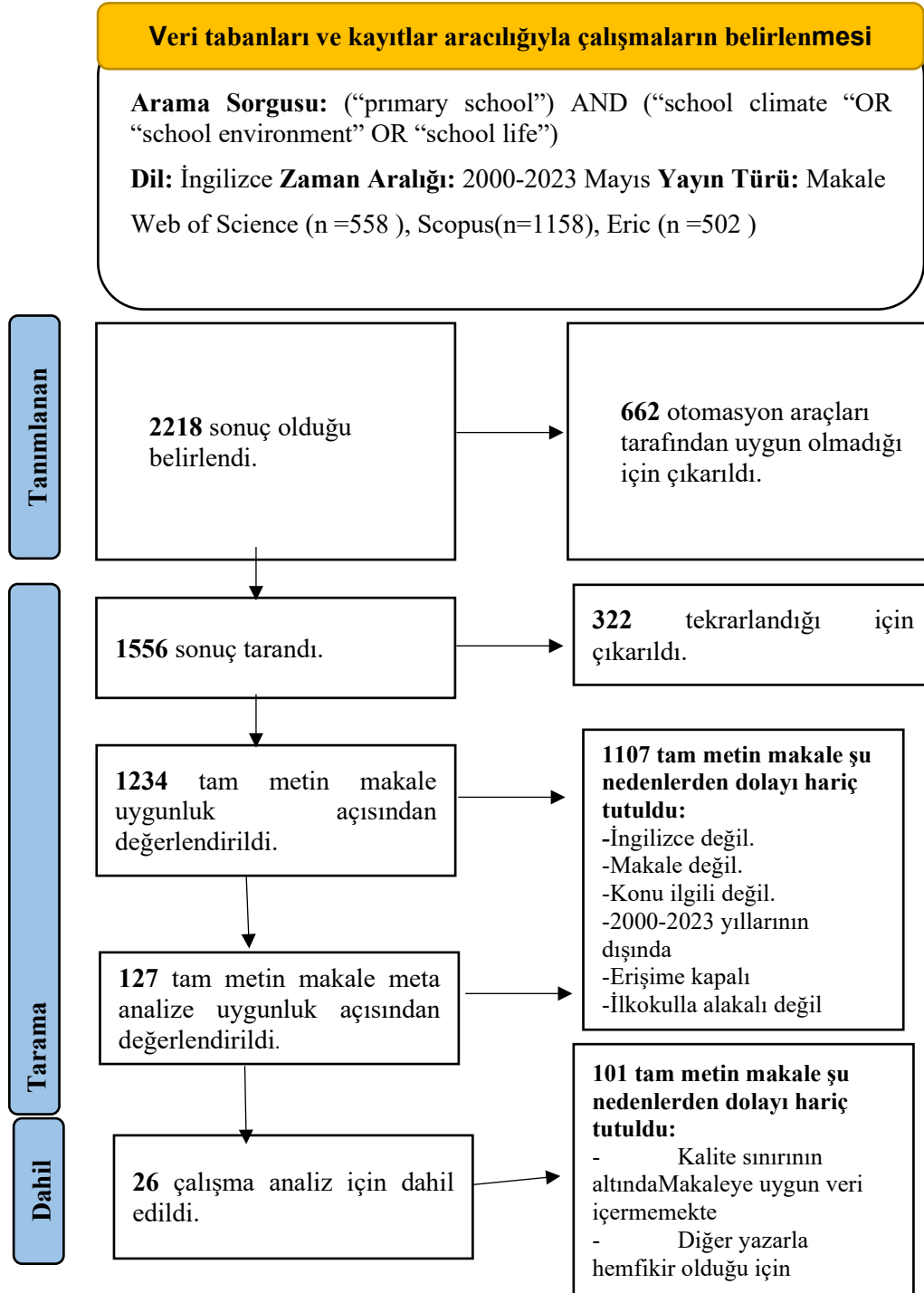
Üç veri tabanında tarama yapılırken, daha geniş ve doygun veri sunacağı düşünülerek; Web of Science da konu kısmında arama yapılmıştır. Scopustaki aramada başlık, özet ve anahtar sözcükler alanlarıyla sınırlandırılmıştır. ERIC’te ise özet kısmında tarama yapılmıştır. Daha fazla yayına ulaşmak ve geniş bir arama perspektifine sahip olmak hedeflendiğinden tarama süreci araştırmacılar tarafından bahsedildiği gibi şekillendirilmiştir. Ayrıca taramalar için 2000-2023 yılları filtrelendirilmiştir. Belirtilen yılların seçilmesinin sebebi konu bazında çalışmaların 2000 yılından sonra yoğunluk göstermesidir. Ayrıca veri tabanlarındaki arama stratejisi belirlenirken anahtar kelimeler ve anahtar kelimelerin eş anlamları ile yakın anlamlısı olan kavramlar kullanılmıştır. Araştırma sorgusu için "primary school" AND ("school climate" OR "school environment" OR "school life") kelimeleri kullanılmıştır. Sorgulama sonucunda bulunan araştırmalar Tablo 1 de belirtilen dâhil etme kriterleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Yazarlar tarafından dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak çalışmalar veri tabanından indirilip uygundur ve karasızdır şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Bu iki kategorideki çalışmalar yazarlar tarafından kontrol edilerek karasız hükmüne sahip olunan çalışmalar istişare ile dâhil edilmiş veya araştırmadan çıkarılmıştır. Dâhil edilecek çalışmaların kalitesini belirlemek amacıyla çalışmaları değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Bu rubrik beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. Bu rubrik hazırlanırken Bakıoğlu & Kurnaz (2014), çalışmasından faydalanmıştır. Rubikte hem çalışmanın okul iklimine uygunluğu puanlanmış hem de çalışma kendisi içinde tutarlığına bakılmıştır. Rubriğin puanlanması için en yüksek 50 en düşük puan ise 10 dur. Araştırmacılar tarafından 30 puan sınır olarak kabul edilmiştir. 30 puanın üstünde olan çalışmalar dâhil edilmiş. 30 puanın altında olan çalışmalar mevcut çalışmaya alınmamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan kodlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulmuştur. Geçerlilik ve güvenilirlik için kappa kullanılmış ve sonuçlar bulgular kısmında verilmiştir.

Mevcut çalışma için PRISMA diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

PRISMA diyagramı



Bu araştırmada, sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik literatür taraması, mevcut bilgiler üzerine yapılandırılarak bilgi toplama ve değerlendirme sürecini sistemli bir şekilde gerçekleştirir. Bu yöntem aynı zamanda bilgilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesine, tekrarlana bilirliliğinin ve şeffaflığının değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Haddaway vd., 2018). Sistematik literatür taraması, genel bir bakış açısıyla mevcut bilgi hakkında derinlemesine bilgi sağlarken aynı zamanda alandaki boşlukları da belirlememize yardımcı olmaktadır (Cho, 2022; Xiao, 2019). Mevcut

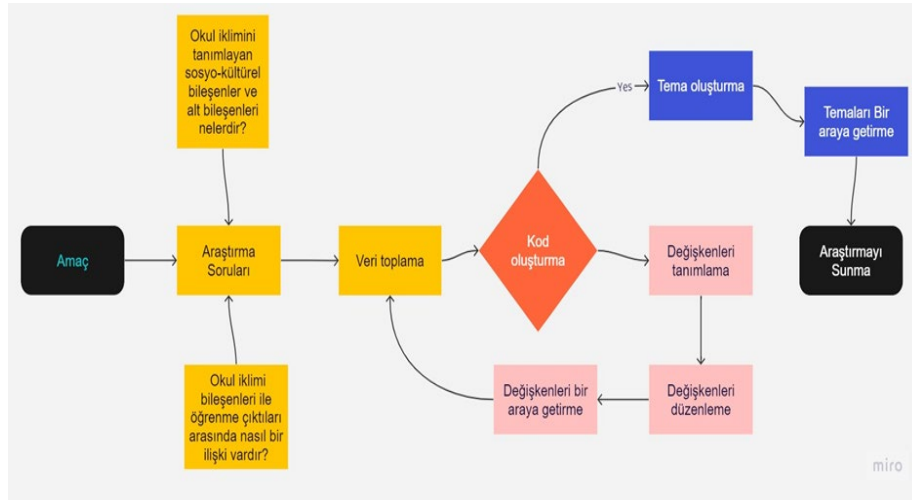
çalışmada sistematik literatür taraması okul iklimi ve öğrenme çıktıları ile ilgili mevcut literatürü tam olarak gözden geçirme imkânı sağlamaktadır.

Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler için içerik analizi MAXQDA 2022 programı ile yapılmıştır (Hepkül, 2002). MAXQDA 2022 programı verilerin kodlamasını, gruplar halinde düzenlenmesini ve tutarlı temalar oluşturmayı sağlayan bir veri analiz programıdır (MAXQDA, 2022). Bu çalışmanın veri analiz süreci Şekil 2’de verilmiştir. Birinci araştırma sorusu için çalışmaların bütününe, ikinci araştırma sorusu için makalelerin sonuç ve tartışma bölümlerine bakılmıştır.

Şekil 2

Veri Analiz Süreci



Şekil 2’de görüldüğü üzere çalışmanın amacı ve soruları doğrultusunda veriler toplanmış ve verilerle ilgili kodlar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulduktan sonra temalar oluşturulup temaların altında kodlar organize edilmiş ve değişkenler tanımlanmış ve değişkenler doğrultusunda veriler tekrar incelenmiştir. Son olarak temalar bir araya getirilerek analiz edilmiş ve sonuçlar çalışmaya eklenmiştir.

BULGULAR

Mevcut çalışmada seçilen makaleler için kapa istatistiği yapılmıştır. Kappa Cohen tarafından geliştirilen güvenilirlik belirleme yöntemidir. Puanlama yapan iki kişinin puanlarının karşılaştırılmasıdır.

Tablo 2

Kappa istatistiğine dair veriler

	2.yazar hayır	2.yazar evet	Toplam
1.Yazar hayır	32	9	41
1.yazar evet	9	27	36
Toplam	41	36	77

Kappa istatistiği şu şekilde hesaplanır (Bilgen & Doğan, 2017). Burada, P, gözlemcilerin uyum oranını (uyumlu sınıflandırmaların toplam sayısı / toplam gözlem sayısı) ve Pe, şansa bağlı olarak oluşacak uyum oranını temsil etmektedir. Pe değeri, sınıflandırmaların rasgele dağılımı ile hesaplanmaktadır.

$$K = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e}$$

Kappa istatistiği aşağıdaki adımlar izlenerek hesaplanmıştır.

1. Adım: İlgili hücrelerin frekansları hesaplanır

"Hayır-Hayır" hücresindeki frekans = 32

"Hayır-Evet" hücresindeki frekans = 9

"Evet-Hayır" hücresindeki frekans = 9

"Evet-Evet" hücresindeki frekans = 27

2. Adım: Satır ve sütun marjinal sayıları hesaplanır:

"Hayır" satırının marjinal sayısı = 41

"Evet" satırının marjinal sayısı = 36

"Hayır" sütununun marjinal sayısı = 41

"Evet" sütununun marjinal sayısı = 36

3. Adım: Toplam veri sayısı hesaplanır:

Toplam veri sayısı = 41 + 36 = 77

4. Adım: Gözlenen mutabakat hesaplanır:

Gözlenen mutabakat = ("Hayır-Hayır" frekans + "Evet-Evet" frekans) / Toplam veri sayısı

Gözlenen mutabakat = (32 + 27) / 77 = 0.8831

5. Adım: Rasgele mutabakatı hesaplanır:

Rasgele mutabakat = ("Hayır" satırının marjinal sayısı / Toplam veri sayısı) x ("Hayır" sütununun marjinal sayısı / Toplam veri sayısı) + ("Evet" satırının marjinal sayısı / Toplam veri sayısı) x ("Evet" sütununun marjinal sayısı / Toplam veri sayısı)

Rasgele mutabakat = (41 / 77) x (41 / 77) + (36 / 77) x (36 / 77) = 0.6429

6. Adım: Kappa istatistiğini hesaplanır:

Kappa istatistiği = (Gözlenen mutabakat - Rasgele mutabakat) / (1 - Rasgele mutabakat)

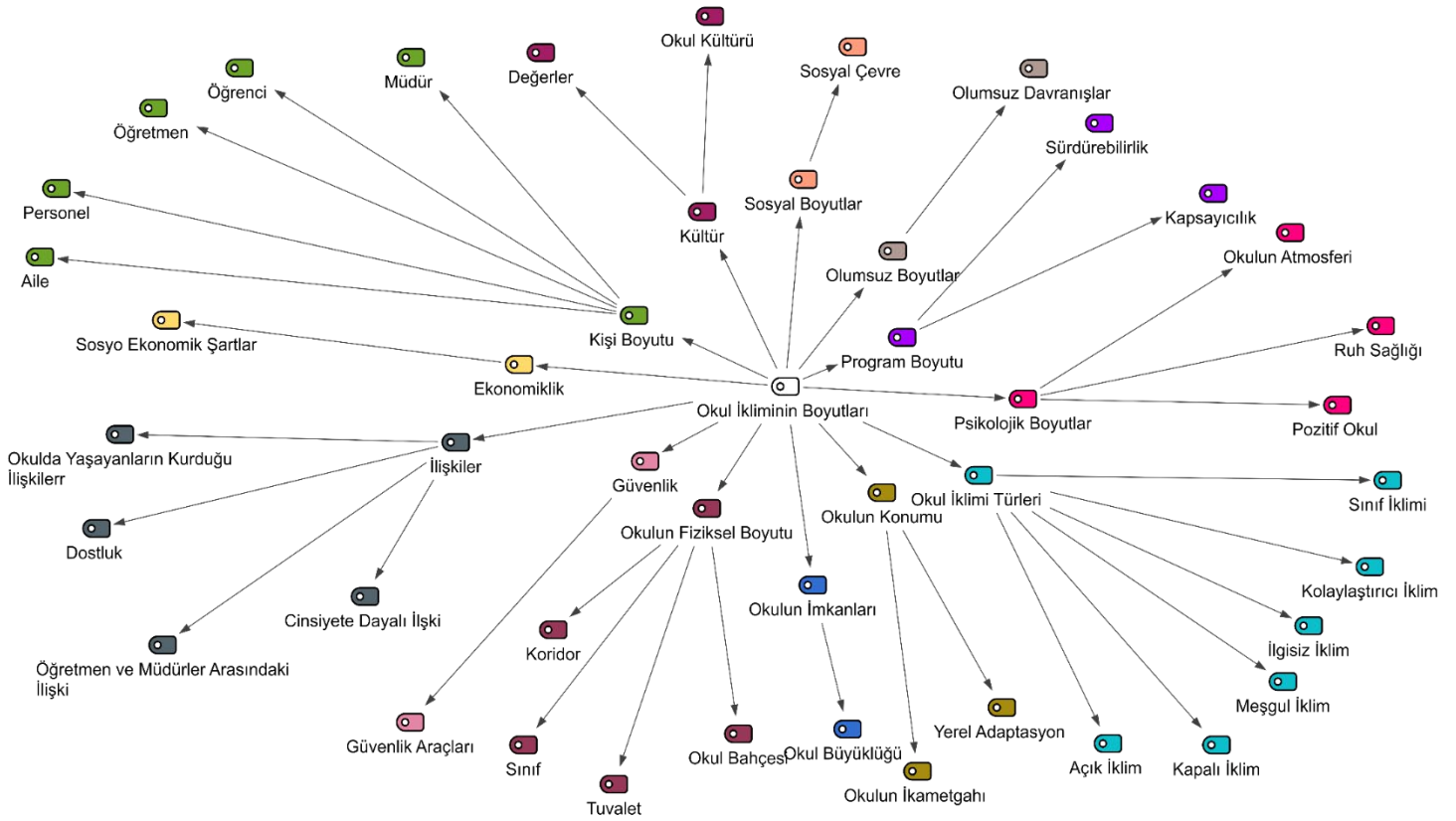
Kappa istatistiği = (0.8831 - 0.6429) / (1 - 0.6429) = 0.6429

Sonuç olarak, bu verilere dayanarak kappa istatistiği 0.6429 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzlaşma düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Kappa istatistiği genellikle -1 ile 1 arasında değer alır, 1 tam uyumu, 0 ise rastlantısal uyumu temsil ederken, pozitif değerler uzlaşmayı gösterir. Bu durumda, pozitif kappa değeri orta düzeyde bir uzlaşmayı temsil etmektedir.

Okul İklimini Tanımlayan Sosyo-Kültürel Boyutlar ve Alt Boyutları Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

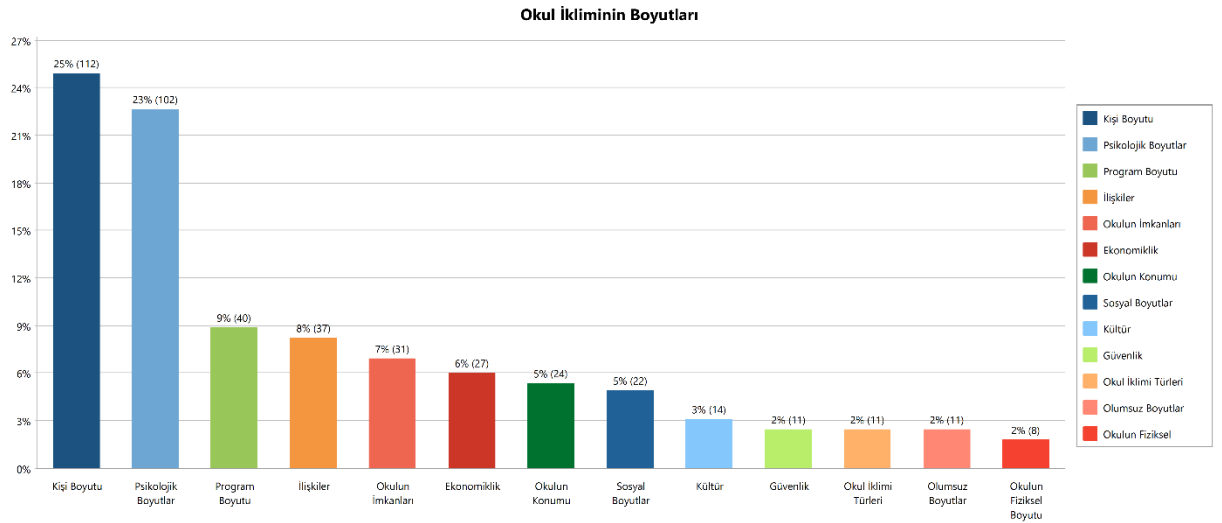
Okul İkliminin Oluşturan Alt Bileşenler



Şekil 3'te görüldüğü üzere okul ikliminin psikolojik, ilişkisel, kişisel, program, konum (bulunduğu çevre), güvenlik, kültürel, olumsuz şartlar, fiziksel, iklim türleri boyutu, ekonomik, sosyal alt boyutları bulunmaktadır. Ayrıca boyutların frekansı Şekil 4 'te verilmiştir.

Şekil 4

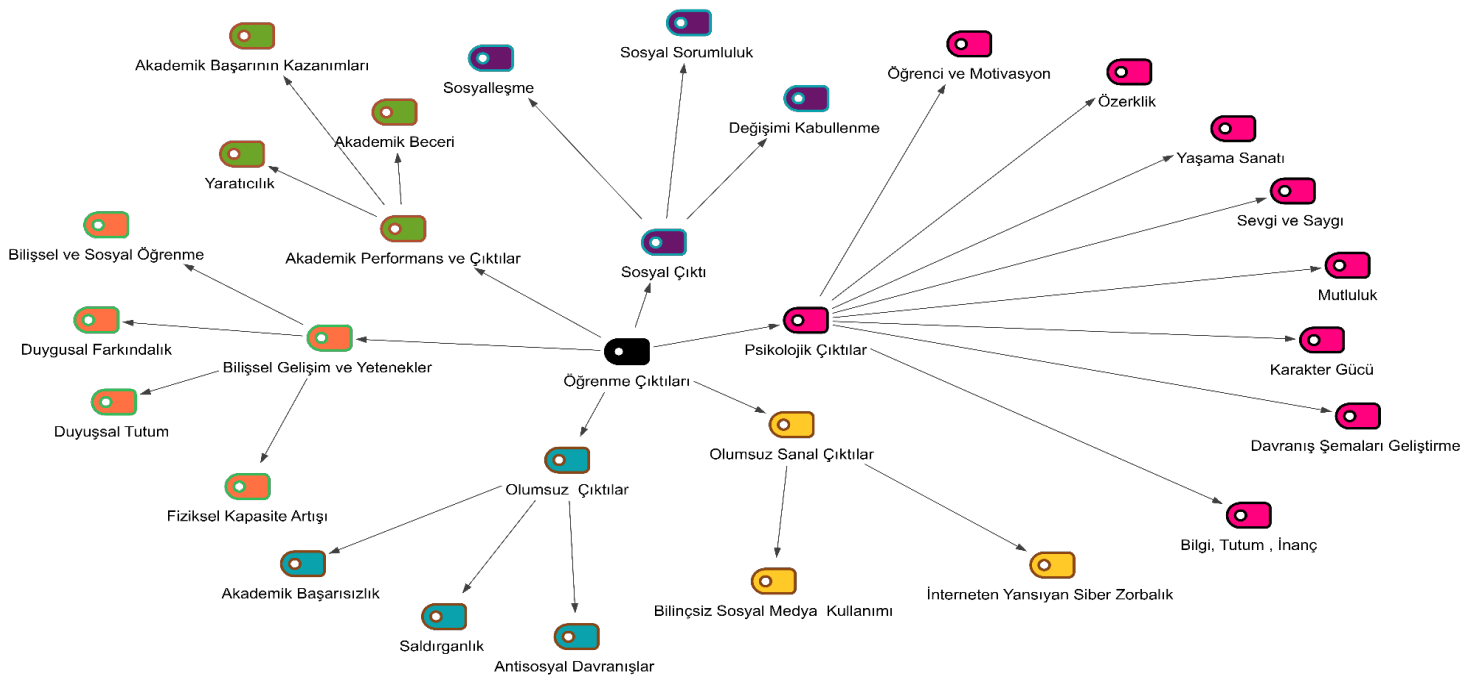
Okul İklimi Alt Boyutlarının Frekansları



Şekil 4 incelendiğinde makalelerde en çok geçen boyutun %25(112) kişi boyut olduğu görülmektedir. Onu izleyen psikolojik boyutu ise %23(102)'dir. Diğer boyutların yüzdeleri ve frekansları sırası ile şöyledir: Program boyutu %9(40), ilişkiler boyutu %8(37), imkân boyutu %7(31), ekonomik boyut %6(27) izlemektedir. Sonrasında okulun konumu ve sosyal boyut %5(24). Kültür %3(14), güvenlik boyutu, olumsuz boyutu, fiziksel boyut ve okul ikliminin türleri %2(11). Sonuç olarak Şekil 4 e bakıldığında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun psikolojik boyuta daha yakın olan kişi boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul iklimi bileşenleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5

Öğrenme Çıktıları

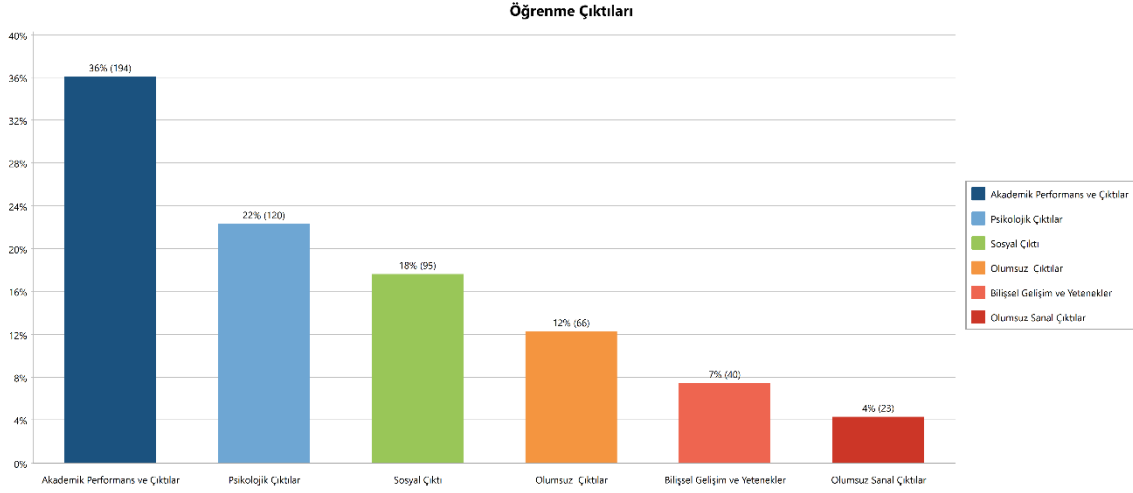


Şekil 5 'te görüldüğü üzere gelişim, sosyal, psikolojik, akademik, olumsuz fiziksel ve sanal öğrenme çıktıları mevcuttur. Gelişimsel çıktılar, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel becerilerinin gelişimini kapsar. Bu çıktılar, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, sosyal becerilerini artırmalarını ve sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerini destekler.

Okul İklimi Kapsamında oluşan Öğrenme Çıktıları şekil 6 'da gösterilmiştir.

Şekil 6

Okul İklimi Kapsamında Oluşan Öğrenme Çıktıları



Şekil 6 incelediğinde okul ikliminde oluşan öğrenme çıktıları şöyledir. Akademik çıktılar %36(194) ile en çok oluşan çıktılardır. Onu sırasıyla %22(120) psikolojik çıktı, %18(95) sosyal çıktı, %12(66) fiziksel çıktılar, %7(40) gelişimsel çıktılar, %4(23) ile olumsuz sanal çıktılar izlemektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışmada 2000-2023 yılları arasında okul iklimi konusunda yayımlanan çalışmalar incelemiştir. Çalışmada iki soruya cevap aranmıştır. S1 de okul iklimini oluşturan sosyo-kültürel boyutlar ve alt boyutları, S2 de bu iklimin boyutları içerisinde oluşan öğrenme çıktıları araştırılmıştır.

S1 sorusunu cevaplamak için yapılan analizler okul iklimini tanımlayan sosyo-kültürel boyutların çeşitliliğini göstermiştir. Sosyo-kültürel boyutlar; psikolojik, kişi, program, ilişkiler, imkân, ekonomi, okulun konumu, kültür, güvenlik, fiziksel ve okul ikliminin türleridir. Thapa ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada sorumluluk, kimlik, ödül, insan ilişkileri gibi alt boyutlar bulmuşlardır. Bu sonuçlar mevcut çalışma ile benzerlik göstermesine rağmen, bu makalede bulunan boyutlar daha çeşitlidir.

S2 sorusunu cevaplamak için öğrenme çıktıları incelenmiştir. S2 de öğrenme çıktıları; akademik, psikolojik, sosyal, fiziksel, gelişimsel ile olumsuz sanal çıktılar, S1 de bulunan okul ikliminin sosyo-kültürel boyutları ile beraber tartışılmıştır. İlişkisel boyut; öğrencilerin öğretmenlerle, diğer öğrencilerle ve okulda yaşayan diğer bireylerle (idareci, veli, çalışan vb.) aralarındaki ilişkileri içerir (Akyürek 2022; Luque-González vd., 2022; Roorda ve diğerleri, 2011; Ruiz vd., 2018). Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, akranlarıyla, öğretmenlerle ve okulun diğer paydaşları ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, okul ikliminin ilişkisel boyutunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Buterin-Mičić, 2021). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul ikliminin temel bileşeni olmakla birlikte öğretmenlerin öğrencilerle empati kurması, onları anlaması ve desteklemesi, öğrencilerin güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Bir okulun ilişkisel boyutunda, sıcak, destekleyici ve sağlıklı ilişkilerin gelişmesi beklenir. Araştırmalar, sıcak ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin öğrenmeye katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Buterin-Mičić, 2021; Kong, 2008; Connolly vd., 2016; Gao vd., 2020). Bu tür bir okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkiler (Calp, 2020; Luque-González vd., 2022; Ruiz vd., 2018). Bir okulda kişiler arası huzur, barış ve mutluluk gibi olumlu ilişkiler toplumun refahını olumlu anlamda etkilemektedir (Calp, 2020). Benzer şekilde, olumlu akran ilişkileri de okul ikliminin önemli

bir unsur olarak kabul edilmektedir. Sağlıklı ve destekleyici bir akran grubuna sahip olmak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve psikososyal gelişimlerine yardımcı olur. Olumlu akran ilişkileri öğrencilerin duygusal iyilik halini ve öğrenme ortamlarına katılımlarını artırmaktadır (Calp vd., 2020). Zorbalık, şiddet veya taciz gibi olumsuz davranışların olmadığı bir okul ortamı, öğrencilerin güvende hissetmelerini ve sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini sağlar. Okulun bir parçası olmak, öğrencilere kimlik duygusu kazandırır. Connolly vd. (2016) akran desteğinin sınıf içi şiddetin azalmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmadaki ilişki boyutunun bir alt bileşeni dostluktur. Dostluk karşılıklı saygı ile gelişebilir (Calp, 2020). Okullar dostluk, saygı gibi olumlu duyguları geliştirmek için iş birliğine dayalı uygulamalara önem verebilir. Okul iklimi, öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayarak kimlik oluşumlarına katkıda bulunur. Öğrencilerin özsaygılarının ve özgüvenlerinin gelişebilmesi, yeteneklerini keşfedebilmeleri ve güçlüklerle başa çıkabilmeleri için olumlu okul ortamı önemli bir husustur (Buterin, 2021; Calp vd., 2020). Bu durumda olumlu okul ikliminin pozitif anlamda öğrenme çıktılarına sebep olacağından bahsedilebilir. İlişki boyutunda bulunan bir diğer alt boyut aile okul iklimi için önemli bir boyuttur. Chen ve diğerleri (2012) sıcak ve sevecen aile ortamının öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme çıktıları üzerinde hayati öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bulgular kısmında okul ikliminin boyutlarının alt boyutlarla ilişkili olduğuna dair olduğuna dair bulgu ilgili literatürü desteklemektedir.

Cinsiyetler arası ilişkiler okul ikliminin ilişkisel boyutunda alt boyut olarak ortaya çıkmıştır. Yates, (2001) Avustralya'da bir erkek devlet okulu ve devlete ait olmayan bir kız lisesini karma okullar olarak yeniden düzenlemiştir. Karma eğitime geçiş sürecinde, beş yıl boyunca Matematik ve İngilizce başarılarında herhangi bir düşüş gözlenmemiştir. Fakat karma sınıflarda eğitime devam eden öğrencilerin benlik kavramlarında hafif bir düşüş yaşanırken, sosyal becerilerinde genel bir artış kaydedilmiştir. Buradan hareketle tek cinsiyetli eğitimin akademik başarıda herhangi bir avantajının olmadığı ayrıca karma eğitimin psikolojik çıktılarda öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir (Calp, 2020).

Diğer bir boyut olan kişi boyutu, ilişki boyutu ile yakından ilişkilidir. Kişi boyutunun alt bileşenleri öğretmen, öğrenci, idareci, veli, okul çalışanları ve okulla ilgili olan diğer kişilerdir. Öğrencilerin hoşgörü, empati ve kültürel farkındalık gibi önemli becerileri geliştirmeleri farklı kültürden sosyal ve kişisel özelliklere sahip öğrenci etkileşimleri ile mümkün olabilir (Gibson vd., 2020). Gibson ve diğerleri (2020) çeşitlilik ve kapsayıcılığa önem veren bir okul ikliminin, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırarak empati becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Kişi boyutunun bu anlamda sosyal çıktıları etkilediği söylenebilir (Calp, 2020). Öğrencilerin farklı insanlarla aynı ortamda bulunması sosyalleşmelerini ve sosyal çıktılarını geliştirebilir.

Araştırmanın bir diğer boyutu okul ikliminin psikolojik boyutudur. Öğrencilerin psikolojik iyi olma hali personel işbirliğine, adil değerlendirmelere, geri bildirimlere ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına bağlanmıştır (Aldridge & McChesney, 2018; Durlak vd., 2011; Wang & Eccles, 2013; Yıldırım, 2014). Eğitimde pozitif psikoloji, öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Akyürek 2022; Elfrink vd., 2016). Özellikle eğitim kurumlarında, psikolojik boyutun dikkate alınması ve bu konuda adımlar atılması, öğrencilerin sağlıklı gelişimini desteklemenin anahtarlarından biri olarak düşünülür. İlgili literatüre baktığımızda bireyler arasındaki psikolojik bağ güçlenince sevgi bağlılık gibi duyguların arttığı zorbalık gibi olumsuz duyguların azaldığı görülmektedir. Bireyler arası ilişkilerin desteklenmesiyle bu bağın gelişebileceği söylenebilir. Böylece başarı, motivasyon ve öğrenmeye ilgi gibi öğrenme çıktılarının oluşmasından bahsedilebilir.

Mevcut çalışmada program boyutunun alt bileşenleri kapsayıcılık ve sürdürülebilirliktir. Öğrencilerin eğitimsel büyümelerini destekleyen, çeşitlilik içeren bir müfredatın tasarımı, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı, sınıf dışı etkinliklerinin sunumu ve kaynakların erişilebilirliği program boyutu

ile ilişkilidir (Cobi, 2021; Elfrink vd., 2016; Mira-Galvañ & Gilar- NRC, 2002). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, liderlik becerilerini geliştirmelerine ve takım çalışması deneyimlemelerini geliştirmelerine olanak tanıyarak sosyal öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilemektedir (National Research Council, 2002). Kaynakların ve materyallerin erişilebilirliği ve kalitesi program boyutunun önemli bir unsuru olarak göze çarpmaktadır. Darling-Hammond ve diğerleri (2012) konu hakkında yeterli ve güncel kaynakların, öğrencilerin anlamlı ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamalarına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, yüksek kalitede kaynaklara erişim sağladıklarında, akademik performanslarını ve genel eğitim sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilirler. Erişim sorunları, öğrenciler arasında eşitsizlik yaratabilir ve dezavantajlı grupların öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilir. Öğrencilerin güncel bilgilere ve kaynaklara kolayca erişebilmeleri, araştırma becerilerini geliştirmelerine, bilgiye ulaşma ve değerlendirme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerine ve günümüz teknoloji odaklı dünyasında rekabetçi olabilmelerine katkı sağlar. Kaynakların eşit ve adil bir şekilde dağıtılması kapsayıcılığın ve sürdürülebilirliğin olması için gerekli olduğu için imkân boyutu ile ilgilidir.

Okulun fiziksel, sosyal ve çevresel konumu, öğrencilerin güvenlik, erişilebilirlik ve çevresel kaynaklara erişimi gibi faktörlerle ilişkilidir (Chen vd., 2012). Çalışmada geçen yerellik okulun bulunduğu konumla, olumsuz boyut ve olumsuz çıktılar ise mahalle kültürü ile ilgilidir. Şiddet gibi olumsuz bir faktör öğrencilerin akademik başarılarını negatif yönde etkilediğinden okulun performansının çevresinden etkilendiği düşünülebilir (Ruiz vd., 2018). Güvenlik, okul ikliminin konum boyutunda büyük bir öneme sahiptir. Okul güvenliği, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini, tehditlerden ve korkulardan uzak, güvende hissetmelerini sağlama amacını taşımaktadır (Dönmez, 2001). Öğrencilerin okulda fiziksel ve duygusal açıdan güvende hissetmeleri genel refah üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Göksoy vd., 2013; Ruiz vd., 2018). Bu nedenle, okullar, güvenlik protokollerini güçlendirmeli, şiddet önleme programları sunmalı ve öğrencilere danışmanlık hizmetleri gibi kaynakları sağlamalıdır. Okula erişilebilirlik yani ulaşım da konum boyutunun önemli bir parçasıdır. Araştırmalar, ulaşım zorluğu yaşayan öğrencilerin okula devamsızlık ve düşük akademik başarı riskiyle karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Kidger vd., 2015; Leventhal & Brooks-Gunn, 2003). Bu bağlamda, okullar okul servisleri veya toplu taşıma seçenekleri sunarak öğrencilere ulaşım desteği sağlayabilir. Ayrıca, teknoloji tabanlı çözümler ve sanal öğrenme gibi alternatif yöntemler de ulaşılabilirlik sorunlarını hafifletebilir.

Mevcut çalışma kültürel çeşitliliğin okul ikliminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kültürel boyut, eğitim materyalleri, müfredat ve öğretim yöntemleri açısından da büyük öneme sahiptir. Farklı kültürel kökenlere sahip öğrencilerin bir arada bulunması, okulda çeşitliliği artırarak öğrencilere farklı perspektifler kazandırmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Eğitimde barış ortamı sağlamanın en etkili yolu bireyleri ve toplumu eğitmektir (Calp,2020). Öğrencilere farklı kültürel geçmişlere ait tarih, sanat, edebiyat ve dil gibi içerikler sunmak, kültürel çeşitliliğe saygıyı ve anlayışı geliştirir. Aynı zamanda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel farkındalık ve kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmeleri, öğrenciler arasında olumlu iklimin oluşmasına katkı sağlar (Cohen vd., 2009). Ayrıca okul ikliminin kültürel boyutu, ayrımcılık, ırkçılık ve önyargı gibi olumsuz davranışların önlenmesine odaklanır. Okullar, ayrımcılığa karşı sıfır tolerans politikaları benimsemeli ve öğrencilere eşitlik, adalet ve insan hakları değerlerini öğretmelidir. Kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörüyü teşvik etmek için çeşitli kültürel etkinlikler, eğitim programları ve etkileşim fırsatları sunulmalıdır (Noguera, 2009). Kültürel uyum ve kapsayıcılık sağlayan okul iklimi, öğrencilerin başarılarını artırabilir ve öğrenme ortamını iyileştirebilir. Öğrenciler kültürel kimliklerini ifade edebildikleri, farklı kültürlerle etkileşim kurabildikleri ve hoşgörüyü karşılandıkları ortamda daha fazla motivasyon yaşamaktadırlar. Jones & Fleming (2021) ırksal farklılıkların akademik başarı üzerindeki

etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada okul ikliminde yapılan düzenlemelerin akademik başarıyı artırdığını ve ırksal eşitsizliği azalttığını belirttiler. Akyürek (2022), Tomaszewski ve diğerleri (2023); Uline & Tschannen-Moran (2008) ve Van Eck ve diğerleri (2017) okul iklimi iyileştirildiğinde okuldaki öğrenmelerin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Gale ve diğerleri (2022) ise siyahi ebeveynlerin okul iklimi ve çocuklarının başarıları üzerinde etkisini araştırdıkları çalışmada okul iklimi ile ebeveyn başarı beklentisi arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Son olarak mevcut çalışmada okulun kimliğini temsil eden meşgul, kolaylaştırıcı, açık, kapalı, ilgisiz iklimler okul ikliminin türleri boyutunda bulunmuştur. Okul iklimi çeşitliliği, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin farklı inançlar, değerler ve deneyimler geliştirdiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, farklı bakış açılarıyla tanışmaları ve birlikte öğrenmeleri için zengin fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının toplumsal çeşitliliği yansıtmasına ve öğrencilerin her birinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olduğundan öğrenme çıktıları ile yakından ilişkilidir. Çalışmayla tutarlı olarak Hoy (1991), okullarda açık, angaje, bağlantısız ve kapalı iklim gibi dört iklim tipinden söz etmiştir. Açık bir iklimin destekleyici, davetkar ve sıcak bir atmosferi yansıttığını iddia etmektedir. Cheng & Cheung (2004) açık iklimin okullardaki etkili iklim olduğunu belirlemişlerdir. Kolaylaştırıcı, güven verici ve karşılıklı desteğin olduğu bir ortam açık iklimin oluşmasını sağlamaktadır (Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021). Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi için okul kolaylaştırıcı ve açık iklimle sahip olmalıdır. Kapalı okul ikliminde ise büyük oranda ilgisiz, mesafeli, öğrenci ihtiyaçlarının ve iş doyumunun karşılanmadığı görülmektedir. Açık iklimde sosyal, psikolojik ve akademik çıktıların oluşması muhtemeldir. Kapalı iklim ise olumsuz fiziksel çıktıların oluşmasına neden olabilmektedir.

İlgili alanyazın ve çalışma bulguları okul iklim boyutlarının öğrenme çıktılarına etkilediğini göstermektedir. Bulgular ve sonuç doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

- Okul iklimini iyileştirmeye yönelik stratejilerle ilgili araştırmalar yapılarak eğitim ortamının öğrenciler açısından etkisi gözlemlenebilir.
- Öğretmenlerin ve diğer personellerin gelişimine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenci ilişkilerini açıklayabilen gözlem ve görüşmeler ile desteklenen araştırmalar yapılabilir.
- Okul ikliminin evrensel boyutları yerine yerel okulların iklim boyutları araştırılabilir.
- Gelecekteki araştırmalara yardımcı olmak için okul iklimi boyutları ile ilgili ölçekler geliştirilebilir

Acknowledgment

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Ethical approval

Bu araştırma sistematik literatür çalışması olduğu için ikincil verilerle çalışılmıştır. Bunun için etik kurul izni alınmamıştır.

Conflict of Interest

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

REFERANSLAR

- Adams, B.J., Turner, B., Wang, X., Marro, R., Miller, E., Phillips, G., & Coulter, R. W. (2021). Associations between LGBTQ-affirming school climate and intimate partner violence victimization among adolescents. *Prevention science* 22, 227–236. [doi:10.1007/s11121-020-01192-6](https://doi.org/10.1007/s11121-020-01192-6)
- Akyürek, M. İ. (2022). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions. *Education* 3-13, 1-14. [doi:10.1080/03004279.2022.2089711](https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2089711)
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. [doi:10.1016/j.ijer.2018.01.012](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012)
- Anderman, E. M., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools* (Vol. 13, pp. 27-63). Emerald Group Publishing Limited.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. *Addison Wesley Longman, Inc*
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/436183>
- Bakioğlu, A., & Kurnaz, Ö. (2014). Araştırmada kalite.(3. Baskı). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Bilgen, Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. doi.org/10.21031/epod.294847
- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(26), 15-33. [doi:10.29329/mjer.2018.172.2](https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2)
- Brophy, J., & Good, T. L. (1974). Teacher behavior and student achievement. In R. C. Anderson (Ed.), *Schooling and achievement in American society* (pp. 17-54). Academic Press.
- Brown, G. T. L., & Miller, M. (2010). *Educational assessment of students*. New York, NY: Routledge.
- Buterin Mičić, M. (2021). Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 659-670. [doi:10.31192/np.19.3.13](https://doi.org/10.31192/np.19.3.13)
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1073>
- Chen, S. F., Lin, C. Y., Wang, J. R., Lin, S. W., & Kao, H. L. (2012). A cross-grade comparison to examine the context effect on the relationships among family resources, school climate, learning participation, science attitude, and science achievement based on TIMSS 2003 in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 34(14), 2089-2106. [doi:10.1080/09500693.2012.701352](https://doi.org/10.1080/09500693.2012.701352)
- Cheng, Y. C., & Cheung, W. M. (2004). Four types of school environment: Multilevel self-management

- and educational quality. *Educational Research and Evaluation*, 10(1), 71-100. [doi:10.1076/edre.10.1.71.26298](https://doi.org/10.1076/edre.10.1.71.26298)
- Cho, Y. (2022). Comparing integrative and systematic literature reviews. *Human Resource Development Review*, 21(2), 147-151. [doi:10.1177/15344843221089053](https://doi.org/10.1177/15344843221089053)
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. [doi:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn](https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn)
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education, and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. [doi:10.1177/01614681091110010](https://doi.org/10.1177/01614681091110010)
- Connolly, I., & Corcoran, C. (2016). The role of school climate on willingness to seek help for bullying. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 2016, 95. https://www.researchgate.net/profile/Brenda-Wiederhold/publication/316660374_Annual_Review_of_CyberTherapy_and_Telemedicine_Being_Different_The_Transformative_Potential_of_Virtual_Reality/links/590a5b520f7e9b1d0823e358/Annual-Review-of-CyberTherapy-and-Telemedicine-Being-Different-The-Transformative-Potential-of-Virtual-Reality.pdf#page=119
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2012). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 18(4), 196-205. [doi:10.1080/10888691.2018.1537791](https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791)
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173-180. [doi:10.1111/josh.12726](https://doi.org/10.1111/josh.12726)
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 25(25), 63-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108506>
- Dönmez, Ş. & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9,2. <http://dergipark.gov.tr/aduefebder>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. [doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230. [doi:10.1108/HE-09-2016-0039](https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039)
- Gale, A., Williams, A., Rowley, S., & Boyd, D. (2022). The role of parents' school climate perceptions on attainment expectations for black middle schoolers. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 61-69. [doi:10.1007/s10826-021-02156-2](https://doi.org/10.1007/s10826-021-02156-2)
- Gao, Q., Chen, P., Zhou, Z., & Jiang, J. (2020). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: the mediating role of achievement motivation and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 330-343. [doi:10.1080/02188791.2019.1707644](https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1707644)

- Gibson, H. A., Okonofua, J. A., & Brescoll, V. L. (2020). Promoting social inclusion through understanding and mitigating Implicit bias. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 46-82. https://ink.library.smu.edu.sg/etd_coll/342
- Göksoy, S., Engin, E. M. E. N., & Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 123-139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/457552>
- Graham, J. (2022). Explaining the Racial School Climate Gap: Evidence From Georgia. *AERA Open*, 8. [doi:10.1177/23328584221131529](https://doi.org/10.1177/23328584221131529)
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 639-657. [doi:10.19126/suje.333266](https://doi.org/10.19126/suje.333266)
- Haddaway, N. R., McConville, J., & Piniewski, M. (2018). How is the term ‘ecotechnology’ used in the research literature? A systematic review with thematic synthesis. *Ecohydrology & Hydrobiology*, 18(3), 247-261. [doi:10.1016/j.ecohyd.2018.06.008](https://doi.org/10.1016/j.ecohyd.2018.06.008)
- Hannan, E. L., Wu, C., Smith, C. R., Higgins, R. S., Carlson, R. E., Culliford, A. T., ... & Jones, R. H. (2007). Off-pump versus on-pump coronary artery bypass graft surgery: differences in short-term outcomes and in long-term mortality and need for subsequent revascularization. *Circulation*, 116(10), 1145-1152. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.675595>
- Hepkul, A. (2002). Bir Sosyal Bilim Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi . *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 18 (1) , 1-12 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluibfd/issue/48381/612689>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate, Sage Publications .
- Jones, B. D. (2018). Learning outcomes: *A guide to effective practice*. Abingdon, UK: Routledge.
- Jones, T. M., & Fleming, C. (2021). A multilevel model of the association between school climate and racial differences in academic outcomes. *Psychology in the Schools*, 58(5), 893-912. [doi:10.1002/pits.22477](https://doi.org/10.1002/pits.22477)
- Johnson, D. W. (2015). *Designing assessments for learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul İklimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2). [doi:10.17679/iuefd.17294446](https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446)
- Karslı, F. ve Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 66-84. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/291>
- Kasa A., Başak Y., Ferat S., & Mehmet A.. (2018). İlkokullar için kısaltılmış okul iklimi ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 32-50. [doi:10.29129/inujse.408908](https://doi.org/10.29129/inujse.408908).
- Kidger, J., Brockman, R., & Tilling, K. (2015). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82. [doi:10.1016/j.jad.2015.11.054](https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054)
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11, 111-129. [doi:10.1007/s10984-008-9040-9](https://doi.org/10.1007/s10984-008-9040-9)

- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2003). Moving to opportunity: an experimental study of neighborhood effects on mental health. *American Journal of Public Health*, 93(9), 1576-1582. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.93.9.1576>
- Luque González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Laudańska-Krzemińska, I., Antypas, K., & Muller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14(3), 29–37. [doi:10.21071/psye.v14i3.15122](https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15122)
- MAXQDA, 2022. <https://www.maxqda.com/content-analysis>
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1675-1687. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272373>
- Mira-Galvañ, M. J., & Gilar-Cobi, R. (2021). Okapi, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: Design, implementation, and evaluation. *Sustainability*, 13(22), 12559. [doi:10.3390/su132212559](https://doi.org/10.3390/su132212559)
- Molinari, L., & Grazia, V. (2023). Students' school climate perceptions: do engagement and burnout matter? *Learning Environments Research*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9>
- National Center for Safe and Supportive Learning Environments. (2018). *School climate*. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate>
- Noguera, P. A. (2009). *The trouble with Black boys: And other reflections on race, equity, and the future of public education*. John Wiley & Sons.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of clinical epidemiology*, 134, 103-112. [doi:10.1016/j.jclinepi.2021.02.003](https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003)
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları* (M. Çevikbaş & S. Çevikbaş, Çev. Ed.). Nobel Yayınları (3. baskı).
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. [doi:10.1037/0022-0663.88.3.408](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408)
- Ruiz, L. D., McMahon, S. D., & Jason, L. A. (2018). The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American journal of community psychology*, 61(3-4), 296-309. [doi:10.1002/ajcp.12234](https://doi.org/10.1002/ajcp.12234)
- Sari, I. N., & Kismiantini. (2023). The school climate in mathematics achievement: Findings from PISA 2018 Indonesia. *2nd International Conference On Emerging Smart Materials In Applied Chemistry (Esmac-2021): Esmac-2021*, 2740, 050010. [doi:10.1063/5.0110260](https://doi.org/10.1063/5.0110260)
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and

- individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 2631. [doi:10.3389/fpsyg.2018.02631](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631)
- Şahin, A., & Atbaşlı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. [doi:10.31592/aeusbed.742972](https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972)
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020) *CMA ile Meta-Analiz Uygulamaları*.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12 <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. [doi:10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [doi:10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415. [doi:10.1177/105268460601600402](https://doi.org/10.1177/105268460601600402)
- Tomaszewski, W., Xiang, N., & Huang, Y. (2023). School climate, student engagement and academic achievement across school sectors in Australia. *Australian Educational Researcher*. [doi:10.1007/s13384-023-00618-8](https://doi.org/10.1007/s13384-023-00618-8)
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of educational administration*, 46(1), 55-73. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230810849817/full/html>
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. [doi:10.1016/j.jsp.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001)
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. [doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002)
- Wang, MT., Degol, J., (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol Rev* 28, 315–352. [doi:10.1007/s10648-015-9319-1](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1)
- Wang, S. (2019). School heads' transformational leadership and students' modernity: The multiple mediating effects of school climates. *Asia Pacific Education Review*, 20(3), 329-341. [doi:10.1007/s12564-019-09575-3](https://doi.org/10.1007/s12564-019-09575-3)
- White, R., & Warfa, N. (2011). Building schools of character: A case-study investigation of character education's impact on school climate, pupil behavior, and curriculum delivery. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 45-60. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00701.x>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of planning education and research*, 39(1), 93-112. [doi:10.1177/0739456X17723971](https://doi.org/10.1177/0739456X17723971)
- Yalçın, A. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavına Hazırlık Kitabı*. Eğitim Bir Sen.
- Yates, S. M. (2001). Students' Achievement and Perceptions of School Climate during the Transition from Single Sex Education to Co-education. *Int. Education J.* 2, 317–32
- Yenidoğan, T. G. (2012). Öğrenme çıktıları: algısal boşlukların analizi-learning outcomes: The analysis

of perceptual GAPS. *Öneri Dergisi*, 9(33), 207-215.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/maruoneri/issue/17894/187681>

Yıldırım, K. 2014. Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews* 9 (6): 153–163. (11, P. 15). [doi:10.5897/ERR2013.1691](https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691)

Yu, W., Yao, W., Chen, M., Zhu, H., & Yan, J. (2023). School climate and academic burnout in medical students: A moderated mediation model of collective self-esteem and psychological capital. *BMC Psychology*, 11(1), 77. [doi:10.1186/s40359-023-01121-6](https://doi.org/10.1186/s40359-023-01121-6)

Zynuddin, S. N., Kenayathulla, H. B., & Sumintono, B. (2023). The relationship between school climate and students' non-cognitive skills: A systematic literature review. *Heliyon*, 9(4), e14773. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14773>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: School is an environment that shapes the future of society, and through interactions among individuals in this environment, a unique climate specific to the school is formed (Bilgin & Taş, 2018; Kasa et al., 2018). While personality expresses the characteristics and behaviors of an individual, for the school, climate reflects the unique features and atmosphere of the institution (Gündoğan & Koçak, 2017). Researchers consider the school climate as a combination of values, beliefs, interactions, and the institutional structure of students, parents, school staff (Graham, 2022; Molinari & Grazia, 2023). From a student's perspective, the school climate includes interactions among students, administrators, and teachers (Van Eck et al., 2017). The school climate also encompasses a sense of unity, discipline, order, academic support, physical condition, student satisfaction, discrimination, and relationships between students and teachers (Sari & Kismiantini, 2023). A positive school climate strengthens relationships among students and enhances the quality of the learning environment through collaboration and improved communication.

The investigation of the climate constituting the school is crucial for stakeholders in the education system. In the current research, the relationship between the socio-cultural dimensions and sub-dimensions of the school climate and learning outcomes is explained with an educational perspective through systematic examination of studies in the literature. Simultaneously, it provides a conceptual framework by delving into studies on different sub-dimensions of the school climate and their effects on learning outcomes. The research examines how the socio-cultural dimensions and sub-dimensions of the school climate affect students' learning outcomes in line with studies in the literature. The findings of the studies investigating how the school climate contributes to learning outcomes and which sub-dimensions are more effective are determined. Additionally, despite the availability of numerous studies on the school climate in the literature, there is a gap in systematic literature research on the relationship between the dimensions of the school climate and learning outcomes. This study is important because it will detail the sub-dimensions constituting the school climate and elaborate on the relationship between these sub-dimensions and learning outcomes.

Purpose: The aim of the research is to conduct a systematic literature review of studies published between 2000 - 2023 that examine the dimensions constituting the primary school climate and the relationships between these dimensions and students' learning outcomes. In line with this objective, studies related to school climate and learning outcomes were examined in the research. Based on these reviews, answers were sought for the following questions:

In studies published between 2000 - 2023:

Q1: What are the socio-cultural dimensions and sub-dimensions defining the school climate?

Q2: What are the learning outcomes at school?

Method: In this research, the systematic literature review method was employed. Systematic literature review systematically structures the process of collecting and evaluating information based on existing knowledge. This method also enables the systematic organization of information, as well as the assessment of its repeatability and transparency (Shafril et al., 2020). While providing an in-depth understanding of existing knowledge from a general perspective, systematic literature review also helps identify gaps in the field (Cho, 2022; Xiao, 2019). In the current study, a systematic literature review provides a comprehensive overview of the existing literature on school climate.

Findings: In the articles, it is observed that the most mentioned dimension is the psychological dimension, accounting for 25% (112). The following dimension is the personal dimension with 23% (102). The percentages frequencies of other dimensions are as follows: Program dimension 9% (40), relationship dimension 8% (37), opportunity dimension 7% (31), economic dimension 6% (27) respectively. Following these, the school's location and social dimension are 5% (24). Culture 3% (14), security dimension, negative dimension, physical dimension, and types of school climate are 2% (11). In conclusion, looking at this graph, it is observed that the majority of studies related to school climate are focused on the psychological dimension, especially the personal dimension, which is closer to the psychological aspect.

"The learning outcomes resulting from the school climate are as follows: Academic outcomes are the most

prevalent, accounting for 36% (194). Following this, psychological outcomes constitute 22% (120), social outcomes 18% (95), physical outcomes 12% (66), developmental outcomes 7% (40), negative virtual outcomes 4% (23).

Conclusion and Discussion: In the current study, research published on the topic of school climate between the years 2000-2023 has been examined. The study focuses on two fundamental questions: identifying socio-cultural dimensions and understanding their relationship with learning outcomes. Among the socio-cultural dimensions are psychological, personal, programmatic, relational, opportunity-related, economic, location-related, cultural, security-related, physical, and types of school climate.

Exploring Preparatory Students' Metaphorical Perceptions of ChatGPT

Batuhan SELVİ^{1*}  Zelal ÇOBAN²  Süheyla DEMİRKOL ORAK³ 

¹ Yozgat Bozok University, Türkiye

² Fırat University, Türkiye

³ Fırat University, Türkiye

Article Info

Article History

Received: 30.11.2024

Accepted: 06.05.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Language Learning,
ChatGPT,
Metaphor.

ABSTRACT

The use of artificial intelligence (AI) has accelerated in numerous fields recently which has initiated an effect on education and the process of language learning and teaching too. One of the most utilized and debated AI tools is ChatGPT, released by OpenAI in November 2022. It has dominated various disciplines, including language education. To that extent, some users appreciate it, whereas others criticize it. The main objective of this research is to reveal the preparatory students' metaphorical perceptions on ChatGPT in the process of learning or developing English. The study is conducted with 123 preparatory school students who currently study at different universities in Turkey. Phenomenological research design was applied for data collection. The data were gathered through Google Forms. The form consists of three parts. The first phase of it provides brief information about the aim of the study and the form itself. The second part touches upon the term metaphor with the help of examples. The last section aims at collecting the participants' metaphorical perceptions. At this part, they need to complete the statement 'ChatGPT is like because.....'. While the first blank clarifies their metaphorical perception, the second one is concerned with the reason for the preferred metaphor. The findings of the study were categorized under four titles, namely, the replies related to tool/resource, companionship, supportive nature, and flexibility and versatility. Some of the most commonly written metaphors are teacher, facilitator, guide, and helper. The result of the study facilitates understanding some young adult learners' beliefs on using ChatGPT in language teaching.

Hazırlık Öğrencilerinin ChatGPT'ye Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 30.11.2024

Kabul Tarihi: 06.05.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Dil Öğrenimi,
ChatGPT,
Metaphor.

ÖZET

Yapay zeka (YZ) kullanımı, son yıllarda pek çok alanda hızla artmış ve eğitim ile dil öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir değişim başlatmıştır. Kasım 2022'de OpenAI tarafından piyasaya sürülen ChatGPT, en çok kullanılan ve tartışılan YZ araçlarından biri haline gelmiştir. Kullanıcılarına sağladığı geniş olanaklarla, özellikle dil eğitimi dahil olmak üzere birçok disiplinde büyük bir etki yaratmıştır. Ancak, bu etkiler farklı kesimler tarafından çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Bazı kullanıcılar ChatGPT'yi bir kolaylaştırıcı ve öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak görürken, bazıları ise eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir. Bu çalışmanın amacı, hazırlık okulu öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde ChatGPT'ye yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Araştırma, Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören 123 hazırlık okulu öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

sürecinde, fenomenolojik bir araştırma deseni uygulanmıştır. Veriler, çevrimiçi bir form platformu olan Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Form üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, çalışmanın amacı ve formun kullanımı hakkında kısa bir bilgilendirme yer almıştır. İkinci bölümde, katılımcılara metafor kavramı örnekler üzerinden açıklanmış ve yönlendirme yapılmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise katılımcıların “ChatGPT gibidir çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu ifade, katılımcıların ChatGPT’ye dair algılarını metaforlar üzerinden açıklamalarına ve seçilen metaforların nedenlerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların ChatGPT’yi araç/kaynak, yoldaşlık, destekleyici doğa ve esneklik/çok yönlülük başlıkları altında değerlendirdiğini ortaya koymuştur. En sık dile getirilen metaforlar arasında öğretmen, kolaylaştırıcı, rehber ve yardımcı bulunmaktadır. Bu metaforlar, genç yetişkin öğrencilerin ChatGPT’yi öğrenme sürecine dahil etme konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bulgular, ChatGPT’nin dil öğretimindeki potansiyelini anlamak ve bu doğrultuda yenilikçi eğitim yaklaşımları geliştirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu tür YZ araçlarının eğitimdeki rolü, gelecekte daha derinlemesine araştırmalar için bir başlangıç noktası sunmaktadır.

To cite this article:

Selvi, B., & Çoban, Z., & Demirkol Orak, S. (2025). Exploring preparatory students' metaphorical perceptions of ChatGPT. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 7(1), 116-137. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.124>

***Sorumlu Yazar:** Batuhan Selvi, batuhanselvi@outlook.com

INTRODUCTION

Artificial intelligence (AI) has become an integral part of modern life, with its influence expanding across numerous fields such as engineering, healthcare, education, and particularly language teaching (Nemorin et al., 2023; Chan, 2023; Adıgüzel et al., 2023; Güzey et al., 2023). This growing relevance has spurred an increasing number of scholarly studies aiming to investigate AI's functions, benefits, and limitations. While definitions of AI vary, it is (2019) broadly described as machine-generated intelligence, in contrast to human cognition (Siau & Wang, 2020). El Hadi (2023) highlights AI's role as a mechanism of transforming information into action. Nonetheless, its boundaries remain ambiguous; Wang (2019) emphasizes that AI lacks a universally accepted definition.

AI's widespread integration into education has sparked both enthusiasm and skepticism. Advocates cite AI's ability to support learning through task automation, research assistance, and data-driven feedback (Gonzalez Tigrero, 2024). For example, Darwin et al. (2024) argue that AI fosters critical thinking despite limited understanding of nuance. Critics, however, warn of emotional detachment, difficulties in classroom management, and the risk of teacher redundancy (Tao et al., 2023). Moreover, ethical concerns such as data privacy, academic dishonesty, and dependence on automated systems remain prominent (Alhalangy & Abdalgen, 2023).

In the field of English Language Teaching, interest in AI has increased rapidly (An et al., 2023; Kohnke et al., 2023; Hockly, 2023), particularly following the release of ChatGPT. ChatGPT employs a large language model (LLM) and natural language processing (NLP) functions to respond to prompts in coherent, human-like language. Rapid utilization of this tool, with its over a million sign-ups within a very short period post-launch, can be credited to its multilingual translation, grammar checks, contextual dialogues, and academic writing (Deng & Lin, 2022). Studies have indicated that ChatGPT is useful in composing essays, summarizing, and producing teaching materials (Haleem et al., 2023).

Recent studies stress both the advantages and limitations of ChatGPT in language learning. On the positive side, it promotes access to authentic language exposure, personalized feedback, and expanded lexical and grammatical knowledge (Hong, 2023; Coanca, 2023; Kohnke et al., 2023). On the other hand, its limitations include ethical concerns, cultural bias, and the risk of incorrect language production. Zileli (2023) reports that ChatGPT enhances pronunciation, reading, and translation tasks, while Ali (2023) warns of issues such as plagiarism and user overdependence. As Kostka and Toncelli (2023) argue, the tool's effectiveness depends significantly on user competence. Despite concerns, AI platforms like ChatGPT are transforming educational practices by supporting learner autonomy and promoting adaptive learning strategies (Biswas, 2023).

Although perceptions of AI in education are increasingly studied, most existing research centers on language teachers and instructors (Ajlouni et al., 2023; Dinçer & Bal, 2024; Pokrivcakova, 2023). University students' views have also received some attention (Ngo, 2023; Xiao & Zhi, 2023; Nguyen Thi Thu, 2023), while fewer studies focus on the perspectives of secondary-level learners (Mohamed & Alian, 2023). Notably, a gap exists in how learners express their perceptions metaphorically—a method that can offer deep insight into their conceptualizations. Metaphors are powerful cognitive tools that allow individuals to describe abstract or complex ideas by drawing on familiar, concrete experiences. They enable meaning-making through analogy, such as describing technology as a “hero” to suggest its supportive function (Ortony et al., 1978; Grey, 2000; Lakoff & Johnson, 1980). In educational research, metaphors can uncover beliefs, attitudes, and expectations in nuanced ways that traditional surveys may overlook.

Given the increasing integration of AI tools in language learning, this study aims to explore English as a Foreign Language (EFL) students' metaphorical perceptions of ChatGPT. Specifically, it

investigates how preparatory students at various universities in Turkey conceptualize ChatGPT in their English learning journey. These students are enrolled in intensive language programs and actively use ChatGPT for assignments and skill development. By analyzing their metaphorical expressions, this study seeks to contribute to a deeper understanding of learners' attitudes and the pedagogical potential of AI in EFL contexts.

Studies in the Literature

Artificial intelligence tools, including ChatGPT, have tremendously contributed to language teaching, learning, and assessment. As a result, the interest of scholars toward these tools has grown very rapidly. This section examines related research.

Akkaya and Şengül (2023) investigated chatbots and found that chatbots improve language learning via individualized instruction, wide-ranging language activities, and real-time feedback. Shortcomings included a lack of naturalness in communication, issues for the system to process sentences with increased complexity, and less emotional involvement. The strengths and weaknesses of personalized learning through AI-based software were explored by Schmidt and Strasser (2022). Divekar et al. (2020) reported that AI promoted a collaborative learning environment. These studies showed that AI can supplement vocabulary development and structured dialogue, hence improving speaking and comprehension skills.

Hou (2020) discussed the shifts in language teaching brought about by AI and recommended that universities increase awareness and training for its effective use. Li (2020) reported on the impacts of such technologies as telephones, computers, and, of course, AI on a student's ability to learn a language. Lou and Cheng (2020) provide evidence in support of the use of AI in foreign language learning by stating its capacity to destroy the time-and-space constraints within which existing language assessments function as well as offering a more contemporary approach to language assessments than traditional methods. Bao (2020) studied the correlation of the use of AI and speaking anxiety. It said AI makes pupils more self-assured rather than anxious.

Liu (2023) indicates positive and negative aspects of AI in education: diversified teaching materials and enrichment of learning would be benefited by AI, but it should never fully replace a teacher, who is essential for pedagogy. Technical challenges might be created during this interaction. Khasawneh and Khasawneh (2023) highlight an improvement in student motivation and performance due to AI involvement. Zhai (2023) reviewed dialogs generated by artificial intelligence in relation to communication skills and concluded that these communications may help support interaction but at the same time lose certain cultural and emotional dimensions.

In English Language Teaching, research specifically concerning ChatGPT has rapidly gained momentum and has exceeded other topics concerning artificial intelligence. Yağcı and Yıldız (2023) analyzed the dialogues produced by ChatGPT and discovered that it affected English learning, contributing to hard gains in language proficiency. Fitria (2023) found that ChatGPT greatly contributed to better writing. Koraishi (2023) articulated the contribution of ChatGPT in materials design. Javier and Moorhouse (2023) studied its effect on students' critical thinking ability. Hockly (2023) discussed advantages and disadvantages regarding the potential of ChatGPT in language education, as well as perspectives from teachers, students, and institutions, in addition to ethical issues. Similar to Baskara and Mukarto (2023), who emphasized personalized learning and instructional design but pointed out ethical dilemmas, the authors commented on the tool's role in higher education.

Stepaneckho and Kozub (2023) provided an alternative view by focusing on the concerns that English teachers had. They also reported that ChatGPT would impede creativity, critical thinking, and slow learning and support academic dishonesty. Young and Shishido (2023) reported questioning

whether ChatGPT-generated dialogues should be allowed in classrooms. On the other hand, Lashari et al. (2023) focused on the potential of ChatGPT as an effective edtech tool for language learning, since its content preparation, assignments, and learning activities can be supported by it.

Another prominent research theme is the perception of ChatGPT among language teachers. Ulla et al. (2023) investigated the views of 17 English teachers, finding general satisfaction with ChatGPT, albeit with ethical reservations. Limna et al. (2023) examined both teachers' and learners' beliefs, noting overall positive attitudes. Nguyen et al. (2023) also focused on teachers' perspectives. Mohammed Ali (2023) reported that while instructors appreciated ChatGPT's speed, some expressed concerns about misinformation. Allehyani and Algamdi (2023) studied instructors from various disciplines and concluded that although ChatGPT can be beneficial, effective usage requires digital literacy. Shakil and Sidiq (2024), as well as Maburan (2024), also explored educators' views on ChatGPT.

Beyond educators, language learners' perceptions have also been widely studied. Ajlouni et al. (2023) found that most university students favored ChatGPT. Roza and Zulhirawati (2023) evaluated the views of 75 students on its translation capabilities and found that 57% endorsed it, while the rest had reservations. Har (2023) investigated both teacher and student beliefs. Abd Rahim et al. (2023) collected responses from 181 undergraduates, who generally felt that ChatGPT enhanced their language proficiency. Xiao and Zhi (2023) reported similar findings among Chinese students. Farhi et al. (2023) also examined learner perceptions, contributing to a growing consensus on ChatGPT's educational value.

The latest research shows ChatGPT's increasing significance in language instruction and its potential in promoting self-directed learning, real-time feedback, and development in writing. Li et al. (2024) reviewed early studies on ChatGPT and found that it has been primarily used for content generation and instructional assistance. However, they do indicate some gaps in feedback evaluation and long-term effectiveness. In Southeast Asia, the studies conducted by Vo and Nguyen (2024), Slamet (2024), and Pham and Le (2024) reported mostly positive learner and teacher perceptions, giving caution against addiction and its effects on critical thinking. In addition to this, Punar Özçelik and Yangın Ekşi (2024) assessed ChatGPT's effect on writing register and identified its effective formal writing strength and weakness in informal tone. To deal with these issues, Li et al. (2025) applied self-determination theory to emphasize the role of the teacher in promoting student autonomy while guiding students toward responsible use of artificial intelligence. Recently, Pang et al. (2024) explored the possible pedagogy of ChatGPT-4o, promising hybridization of the adaptability of AI and capacity of human emotional and critical instruction in teaching. The collective contribution of these studies is a call for balanced, cautious integration of ChatGPT in English language teaching.

In summary, ChatGPT is a widely discussed and debated topic across language education research. Scholars have explored the perspectives of teachers, students, and institutions across various contexts, including Turkey. However, despite this growing body of literature, there is a notable lack of studies exploring learners' metaphorical perceptions of ChatGPT. Because metaphors allow individuals to express complex ideas in intuitive and relatable ways, examining them can yield valuable insights. Investigating such perceptions can help researchers and educators better understand how learners conceptualize AI-based tools and how these perceptions shape their educational experiences. In the study, answers to the following research questions were sought:

- 1) What are the metaphorical perceptions of preparatory students on ChatGPT in the process of learning English?
- 2) Which metaphors do they prefer for positive views?
- 3) Which metaphors do they use for negative opinions?

METHOD

Research Design

This study employed a phenomenological research design, a qualitative approach aimed at exploring individuals' lived experiences and personal interpretations of a specific phenomenon. Phenomenology seeks to derive meaning from a participant's subjective account; it helps to grasp the essence of common experiences (Yüksel & Yıldırım, 2015, p. 1). Patton (2001) explains that phenomenology focuses on how individuals clarify their experiences and express them in their languages. In this study, the phenomenon under investigation is metaphorical perceptual constructs of ChatGPT as conceived by EFL learners. The research design in question essentially affords an in-depth understanding of how participants conceptualize ChatGPT via metaphor—a cognitive and expressive medium for articulating core beliefs, attitudes, and values.

Study Group

The participants consisted of 123 preparatory school students enrolled at various universities across Turkey. Among them were 80 females, 41 males, and two preferred not to specify their gender. Criterion sampling was used for participant selection, a method of purposive sampling type common with qualitative research. The only criterion was enrollment in an English preparatory program at the university level such that all participants had comparable exposure to language learning, thus potential interactions with ChatGPT. Participants came from diverse academic backgrounds, including English Language Teaching, English Language and Literature, and Engineering. Their ages ranged from 18 to 30 years ($M = 20.3$, $SD = 1.85$), representing a wide spectrum of young adult learners. The selection aimed to ensure heterogeneity in academic focus while maintaining homogeneity in language learning context, which is essential for meaningful phenomenological analysis. This sample size is considered sufficient for phenomenological studies, which typically emphasize depth over breadth and rely on thematic saturation rather than statistical representativeness (Creswell, 2013).

Table 1
Demographic Information of the Participants

Characteristics	n	%
Gender		
Female	80	65.04
Male	41	33.33
Prefer not to say	2	1.63
Age	20.3 ± 1.85	
Minimum Age	18 y	22.14
Maximum Age	30 y	46.74
Language CEFR levels		
C2	3	3.69
C1	19	23.37
B2	46	56.58
B1	32	39.36
A2	17	20.91
A1	6	7.38

Data Collection Tool

Data were collected through a structured online survey through Google Forms and disseminated to preparatory students in various universities in Türkiye. The survey consisted of three consecutive

sections that would lead the participants clearly and purposefully through the procedure. The first part introduced the study, making essential information regarding its objectives available to the participants and assuring them of the confidentiality and voluntary nature of their responses. The second part then gave a brief explanation of the metaphor phenomenon with some illustrative examples to help students understand how metaphors can be constructed and used in expressing abstract ideas. The last section was the core data elicitation phase, where the participants were invited to complete an open-ended prompt: “ChatGPT is like _____ because _____.” The first part of the sentence invited them to create a metaphor for ChatGPT, while the second asked them to explain the reasoning behind their choice. All responses were original and unprompted, ensuring the authenticity of each participant’s perspective. To ensure ethical compliance, participants were informed about the purpose and scope of the study, and their voluntary participation was emphasized. Informed consent was obtained prior to data collection, and ethical approval was granted by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Firat University (Decision No: 2024/11, Date: May 30, 2024)

Data Analysis

Responses were analyzed according to Braun and Clarke's thematic content analysis (2006), which is recognized in qualitative research studies for its methodical approach in the identification and interpretation of recurring patterns. This method was combined with metaphor analysis techniques situated within the phenomenological paradigm, following the guidance of Willig and Rogers (2017). Analysis started with getting immersed in the data through a careful reading of the responses of participants to familiarize oneself with and note possible metaphorical expressions. This expression was then coded and classified on the basis of similarities and conceptual links. Emerging codes were then compared and organized into broader thematic categories. Only full responses that clearly evoke a metaphor are retained; incomplete, blank, or not relevant responses are excluded further.

A total of 114 valid metaphorical expressions were ultimately analyzed. Coding and theme development were independently performed by two researchers. In order to enhance the trustworthiness of the analysis and reduce individual bias, the researchers had regular debriefing meetings to compare interpretations and ensure consistency. The analysis was grounded in some of the salient criteria that Sundler et al. (2019) proposed for phenomenological validity, such as credibility, transferability, and reflexivity themselves. Throughout this evolution, the researchers critically reflected on whether the meanings defined were clearly derived and whether they had direct quotations that support their construction of meaning. Further, interpretations were constantly questioned with regard to whether they were influenced, but consensus was ensured on thematic classification. Integrity has been adopted through the analysis to cater to the multifaceted nature and variety of metaphorical data. A visual representation of the analysis process is provided in Figure 1.

Figure 1*Summary of the Data Analysis Steps***1. Stage:**

- Each author reads the participants' responses
- Investigating and evaluating the understanding of meanings that are metaphorical in the data

2. Step:

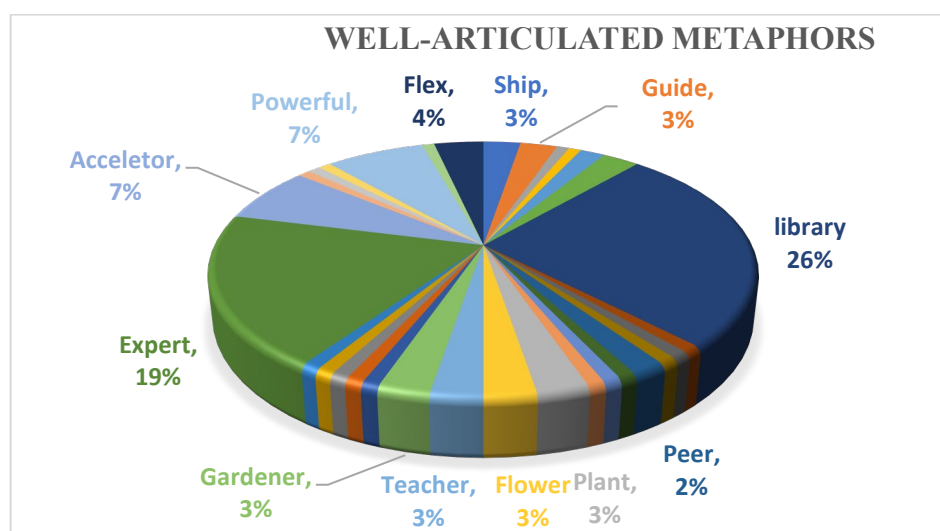
- Clarifying or interpreting a few terms or metaphors in the responses
- Highlighting the outcomes that were found
- Contrasting the variances and convergences in the interpretations of the authors' assessments
- Identifying the categories from the outcomes

3. Stage:

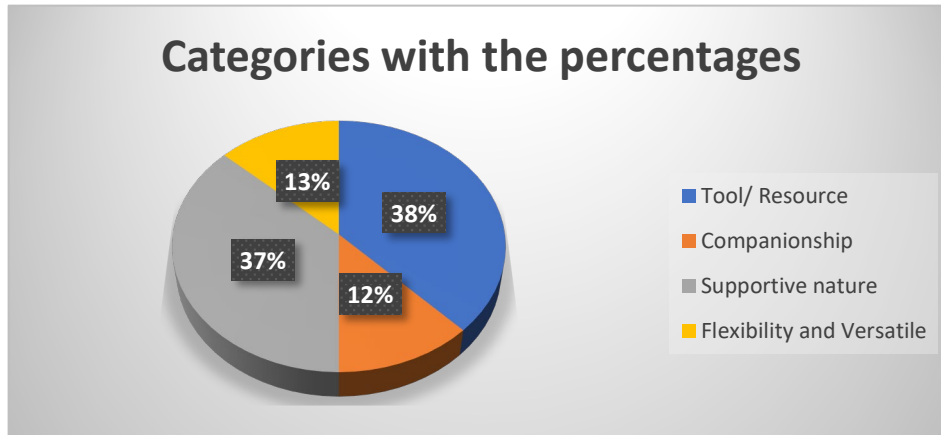
- Outlining the primary and secondary ideas in a significant work
- Displaying the main categories that were all in agreement with the metaphors

FINDINGS

Out of the 114 metaphorical expressions provided by the participants, the study reveals four important conceptual categories through which ChatGPT is understood for English learning. The metaphors were, therefore, categorized holistically using a phenomenological approach and thematic analysis: Tool/Resource ($n = 43$, 37.72%), Supportive Nature ($n = 42$, 36.84%), Flexibility and Versatility ($n = 15$, 13.16%), and Companionship ($n = 14$, 12.28%). As illustrated in Figure 2, these categories reflect the various functional, emotional, and pedagogical roles that students attribute to ChatGPT in their academic lives.

Figure 2*Pie Chart of Well-Articulated Metaphors*

Each category captures a distinct dimension of how learners perceive ChatGPT's role in their English language development. The categories are not mutually exclusive, and in some cases, the metaphors reveal overlapping functions, such as a tool that is also supportive or a flexible aid that acts like a companion. The following sections present a detailed discussion of each category, enriched with illustrative examples and participant quotes to convey the underlying meanings attributed to ChatGPT by Turkish EFL learners.

Figure 3.*Breakdown of the Emerged Categories***Category 1: Tool/Resource**

The first major category, Tool/Resource, reflects participants' conceptualization of ChatGPT as a functional aid that facilitates goal achievement in the English learning process. This theme includes metaphors that describe ChatGPT as an instrument or platform used to accomplish specific language tasks—ranging from error correction to content generation. Though some responses, such as "robot," "computer," and "smartwatch," were not fully elaborated, they suggest a perception of ChatGPT as a dependable and technologically advanced assistant.

Table 2*Breakdown of Tool/Resource Category*

Category	Metaphors	f	%
Tool /Resource	Ship	3	2.63%
	Guide	3	2.63%
	Compass	1	0.88%
	Garden	1	0.88%
	A Fruit Tree	2	1.75%
	Educational Aid	3	2.63%
	Library	30	26.32%

More elaborate metaphors under this theme show how students relate ChatGPT to navigation, direction, and finding information. Metaphors such as "ship," "guide," and "compass" show how ChatGPT directs students to the determination of language goals. These comparisons reveal how useful such a technology would be for tracking progress, detecting errors, or keeping track in the course of study. One participant wrote,

"ChatGPT is like a ship in the ocean of language and aims to take the passengers to the port safely."

Another stated:

"ChatGPT is like a compass for me since it always shows me where to find my mistakes and study more."

Such metaphors suggest that students view ChatGPT not just as a tool but as a strategic facilitator of their learning journey.

Other metaphors emphasized resources and ease of access. Responses like "Garden," "Fruit Tree," "Educational Aid," and particularly "Library" suggest that ChatGPT is a knowledge repository for

academia, providing a continuous source of help to students for tasks like homework, presentation, and research. For example, a participant explained:

“ChatGPT is like a fruit tree because it presents us with fruitful, beneficial, and correct information all the time.”

Another noted:

“ChatGPT is like a library because I can reach every kind of information regarding my homework and my departmental studies apart from my daily inquiries.”

These metaphors reflect the fact that the students not only find ChatGPT useful and handy but are also increasingly dependent on it to offset other local educational resources, like limits in actual access to libraries or native-speaking collaborators. In this sense, ChatGPT is understood as a virtual knowledge repository that offers personalized and instant academic assistance, the kind that traditional classroom settings may not always afford.

Overall, the Tool/Resource category illustrates how ChatGPT is seen by many EFL learners as an essential academic companion—a technologically mediated means of navigating and enriching their English learning experiences.

Category 2: Companionship

The second category, Companionship, captures participants' perceptions of ChatGPT as a supportive partner in their language learning journey. Although it was the least frequently represented category in the data ($n = 14$, 12.28%), the metaphors grouped here reveal a significant emotional and interpersonal dimension to how some students view their interaction with the tool. Rather than simply seeing ChatGPT as a functional resource, these learners conceptualize it as a collaborator, confidant, or peer—a presence that accompanies them throughout the learning process.

Table 3

Breakdown of Companionship Category

Category	Metaphors	f	%
Companionship	Friendly presence	1	0,88
	Consultancy	1	0,88
	Right hand	1	0,88
	Peer	2	1,75
	Learning partner	1	0,88
	Facilitator	1	0,88
	Collaborator	1	0,88
	Plant	3	2,63
	Flower	3	2,63

The metaphorical expressions in this category draw heavily from themes of connection, support, and trust. Metaphors such as “friendly presence,” “peer,” “learning partner,” and “collaborator” suggest that students do not view language acquisition as an isolated experience but rather as a social and cooperative endeavor in which ChatGPT plays an active, even human-like, role. One student wrote:

“ChatGPT is like my best friend because it tells me my mistakes and even corrects them.”

Such metaphors indicate a strong affective dimension, where the tool is appreciated not only for its instructional help but also for its perceived reliability and constant availability. Interestingly, several participants used organic or nature-based metaphors such as “plant” and “flower,” which may at first appear unrelated to companionship. However, these metaphors were framed in ways that emphasized

ChatGPT’s consistency, presence, and benefits over time. For instance, one participant stated:

“ChatGPT is like a flower because it is with us during the process with its colors.”

Another added:

“ChatGPT is like a flower because it provides us with various profits.”

These expressions reflect a gentle, nurturing perception of the tool—one that contributes to the learning environment much like a quiet, helpful companion.

A smaller subset of students described ChatGPT as a consultative or advisory figure, using metaphors such as “consultancy,” “right hand,” and “facilitator.” These point to the belief that ChatGPT can be trusted for guidance, reassurance, and personalized feedback. One participant articulated this clearly:

“ChatGPT is like an upper brain to consult because I trust her advice and feedback more than my knowledge.”

Here, the metaphor conveys not only utility but also a deep sense of dependence and intellectual partnership.

Overall, while less frequent, the Companionship category offers important insights into how some learners anthropomorphize ChatGPT—assigning it emotional and relational roles that extend beyond its technical functions. These metaphors reflect a growing trend in digital education: the emotional integration of AI tools into students’ academic routines, where the tool becomes a learning companion, not just a support system.

Category 3: Supportive Nature

The third category, Supportive Nature, was one of the most frequently observed themes in the data, appearing in 42 of the 114 valid metaphorical expressions (36.84%). Regardless of students’ CEFR levels, there was a clear consensus that ChatGPT provides valuable support throughout the English language learning process. The metaphors in this category, though varied in terminology, consistently reflected ChatGPT’s role as a reliable assistant, guide, or mentor—a figure that students turn to when they need help understanding, producing, or refining language.

Table 4
Breakdown of Supportive Nature Category

Category	Metaphors	f	%
Supportive Nature	Teacher	3	2,63
	Gardener	3	2,63
	Helper	1	0,88
	Supporter	1	0,88
	Doctor	1	0,88
	Superhero	1	0,88
	Assistant	1	0,88
	Expert	22	19,30
	Accelerator	8	7,02
	Building column	1	0,88

Many participants likened ChatGPT to a teacher, expert, or assistant, signifying their perception of the tool as capable of providing instructional feedback and language corrections. These metaphors suggest that ChatGPT is viewed as a facilitator of both learning and academic performance. For example, one student wrote:

“ChatGPT is like an expert because it supports me in every field of language apart from my private queries.”

The prominence of the “expert” metaphor ($f = 22$, 19.30%) suggests a strong belief in ChatGPT’s comprehensive knowledge base and its perceived competence in language-related tasks. Other metaphors highlighted ChatGPT’s nurturing or stabilizing qualities. Comparisons to a gardener, building column, or even a doctor reflect a belief that ChatGPT not only instructs but also cares for learners’ academic well-being. One participant shared:

“ChatGPT is like the building columns in a structure because I feel safe even when I have hard assignments.”

In this context, ChatGPT is also construed as offering emotional solace and academic support. Metaphors such as helper, supporter, or superhero expand on the idea that it has the capacity to “rescue” students from difficulties associated with learning that may involve grammar, vocabulary, or the actual creation of content.

These analogies demonstrate almost more than appreciation for the technology. They hint at the possibility that students see ChatGPT as one more personalized approach to meeting individual needs and providing a sense of confidence when met with a personalized coaching experience. Such emotionally evocative metaphors as “doctor” and “superhero” further imply that the tool plays a soothing psychological role, especially when students are under academic pressure.

The metaphors in this category depict ChatGPT as more than a machine or AI-powered assistant. It presents as a trustworthy education partner to the students—they perceive it as an ally not only for skill development but also for an effective reduction in stress and the enhancement of motivation. This particular category points out the affective nature of digital learning tools, indicating that learners are now demanding an emotional component along with their instructional experiences in learning from AI-supported systems.

Category 4: Flexibility and Versatility

Flexibility and versatility covered the final category, which appeared in 15 of the 114 valid metaphors (13.16%). Although less prominently than in the Tool/Resource and Supportive Nature categories, metaphors in this group provide insight into how students picture ChatGPT as adaptable, multi-functional, and responsive. These students picture ChatGPT not merely as a resource or authority but as an instrument potentially adaptable to a multitude of contexts, needs, and purposes.

Table 5
Breakdown of Flexibility and Versatility Category

Category	Metaphors	f	%
Flexibility and Versatility	Aladdin's magical lamp,	1	0,88%
	Dynamic,	1	0,88%
	Powerful,	8	7,02%
	Swiss Army knife,	1	0.88%
	Flex,	4	3,51%

Various participants resorted to metaphorical expression, stressing the agility of ChatGPT in assisting in a multitude of situations. The most frequently mentioned metaphor was “Powerful” ($f = 8$, 7.02%), which indicated technological strength and broad functionality. Other metaphors, including “Aladdin’s Magic Lamp,” “Swiss Army Knife,” “Dynamic,” and “Flex,” connote the idea that ChatGPT can respond to changing conditions, perform multiple roles, and provide timely assistance across. One participant stated:

“ChatGPT is like one-for-all because I feel that I can adapt it to every circumstance.”

Another commented:

“ChatGPT is like a Swiss Army knife because you can use it for evil purposes and good purposes—it depends on the user.”

These statements indicate an understanding of the wide-ranging abilities of this tool while highlighting an ethically questionable dimension in the sense of what it brings or adds to the system as well as the responsibilities that come with its use.

The metaphors within this theme indicate that the students appreciated ChatGPT's flexible functionality of doing several tasks such as writing, editing, translating, researching, and even creative thinking. This flexibility made it attractive not only for purely assignment completion but also for independent, on-demand learning, and that which would suit the user perfectly. Though not the most massively populated theme, the metaphors it houses indicate a very strong appreciation of the potential adaptability and personalization of AI in contemporary language learning.

Overall, the Flexibility and Versatility category demonstrates that some students perceive ChatGPT not just as a static tool but as an intelligent, responsive companion that can serve multiple purposes simultaneously. These metaphors point to a vision of AI not merely as a passive assistant but as an active, customizable agent—one that aligns with the evolving and diverse demands of 21st-century learners.

DISCUSSION

Artificial intelligence has recently become a central topic across a wide range of academic disciplines (Crompton et al., 2024; Kartal, 2023; Hockly, 2023). Among current AI tools, ChatGPT stands out as one of the most widely discussed, with its influence explored in various fields—including language education—from multiple perspectives (Topsakal & Topsakal, 2022; Law, 2024). In this context, the present study examined preparatory students' metaphorical perceptions of ChatGPT as part of their English learning experience. Conducted with 123 preparatory school students from several universities in Turkey, this phenomenological study invited participants to complete the prompt, “ChatGPT is like... because...,” allowing for metaphor-based insights into how learners conceptualize the role of this tool. Through qualitative analysis, student-generated metaphors were categorized into four overarching themes: tool/resource, companionship, supportive nature, and flexibility/versatility.

A significant number of participants associated ChatGPT with tools or resources, using metaphors such as ship, guide, compass, garden, educational aid, and library. These metaphors reflect students' belief that ChatGPT helps them reach academic goals efficiently, acting as a bridge to success in their language learning journey. Similar patterns appear in previous studies. Aydın et al. (2021) explored pre-service teachers' metaphorical views of technological change and reported tool-oriented metaphors such as clock, train, calendar, and book. Likewise, Uçar (2023), in a study of pre-service ELT teachers, found entity-based metaphors including tool, light, study aid, and key. Aydoğmuş and Arslantaş (2020), investigating metaphors for Web 2.0 tools, noted frequent references to smartphones, puzzles, and magnets. These consistent findings suggest that learners across educational contexts often perceive technology—including ChatGPT—as a practical means to facilitate learning, and these perceptions are generally positive.

The second major theme in this study, companionship, also emerged in prior literature. Participants described ChatGPT using metaphors such as peer, facilitator, consultant, collaborator, and learning partner, signaling a high degree of trust in the tool. This is consistent with earlier research on technology-related metaphors. For example, Kurt and Özer (2013), analyzing pre-service teachers'

views on technology, found metaphors such as friend, hand, and arm. Similarly, Karakoç Öztürk and Dağıstanlıoğlu (2018) reported metaphors like right hand and friend among Turkish teachers when describing instructional technologies. Küçük and Yalçın (2014) also noted friend as one of the most frequently used metaphors for technology. These shared patterns reinforce the idea that learners often anthropomorphize educational technologies, attributing them with social or interpersonal roles that extend beyond simple functionality. The findings of the current study contribute to this body of literature by showing that even among current AI tools, ChatGPT continues to be perceived not only as effective but also as a trustworthy and emotionally supportive presence in the learning process. The third classification of this study is the supportive nature of ChatGPT, reflecting the deep belief in ChatGPT's teaching ability. Some of the mentioned metaphors are teacher, helper, supporter, assistant, and expert. In a study conducted by Lim (2024) on discovering pre-service teachers' metaphors on AI, the majority of the teachers articulated the 'teacher' metaphor for AI. In a similar perspective, Tartuk (2023) delved into middle school students' metaphorical perspectives on AI. According to the findings, metaphors like assistant and scientist were preferred. Moreover, Yaman (2016) also conceptualized metaphors like helper, wise man, and assistant for technology. Briefly, the concept of ChatGPT is related to knowledge, wisdom, and teaching.

The final category identified in the study was Flexibility and Versatility. The statements from the participants underscored adaptability, prolixity, and multifunctionality on the part of ChatGPT. Metaphors such as 'dynamic,' 'powerful,' 'flexible,' and 'Aladdin's magical lamp' articulated learner perception of ChatGPT as a responsive instrument and an area of utmost applicability. This notion fits in with previous works wherein Dedeşali (2020) discussed independence-related metaphors, while Gök and Erdoğan (2010) mentioned comparisons to flowing water and the human brain, both of which demonstrate the flexibility and cognitive scope of these tools. Thus, the findings contribute towards the understanding that, unlike technical tools, ChatGPT is an adaptive system that satisfies the varying needs of the learner.

A key finding from this study is the absence of negative metaphors. In response to the third research question, the participants did not use black negative metaphorical terms for ChatGPT; instead, they constantly characterized it as supportive, reliable, and goal-oriented. Many also directly associated ChatGPT with teaching and learning processes, thus solidifying its value. This is in contrast to some of the literature, which documents both positive and negative perceptions of AI and educational technology. For example, Karacam and Aydın (2014) reported negative metaphors such as rubbish bin and crazy man. Similarly, Demir and Güraksın (2022) identified terms like mindless, threat, and laziness, while Tartuk (2023) recorded more extreme expressions such as the end of humanity and the reason for brainless lineages.

While the findings of this study diverge from these studies, they are in line with research that has emphasized predominantly positive metaphorical perceptions. Hurteienne and Blessing (2007), for instance, reported only favorable metaphors such as library, office information management, and presentation of comics in the context of technology and interaction. Several factors may explain the exclusively positive framing observed in our study. First, participants may have had largely favorable experiences with ChatGPT, particularly if it helped them navigate academic tasks efficiently. Second, there may be an element of selection bias, with more tech-positive students choosing to participate. Third, the study design, which framed ChatGPT as a language-learning support tool, may have inadvertently foregrounded its advantages. Finally, the novelty of ChatGPT—being a relatively recent innovation—may contribute to a kind of “honeymoon phase,” where learners are still exploring its potential and have not yet encountered significant drawbacks.

Together, these findings suggest that learners, particularly those in intensive English preparatory

programs, tend to conceptualize ChatGPT in overwhelmingly functional, supportive, and even relational terms. The study expands on previous metaphor research by offering a focused view of student perceptions, rather than teacher perspectives, and by using metaphors to uncover deeper cognitive and emotional associations with AI-based learning tools. In doing so, it fills a critical gap in the literature, especially within the context of EFL education and the use of generative AI.

CONCLUSION

This study explored the metaphorical perceptions of preparatory school students in Türkiye regarding ChatGPT in the context of English language learning. While recent research on ChatGPT in applied linguistics has examined a wide range of topics—including teacher and student perspectives (Ulla et al., 2023; Ali, 2023; Har, 2023; Farhi et al., 2023), the tool’s influence on specific language skills (Fitria, 2023; Yağcı & Yıldız, 2023), materials development (Koraishi, 2023), and communicative competence (Young & Shishido, 2023)—the current literature has paid little attention to how learners conceptualize ChatGPT metaphorically. This study directly addresses that gap by investigating how students perceive ChatGPT not only as a learning tool but also as a companion, support figure, and flexible aid, using metaphor as a lens to uncover deeper cognitive and emotional associations. To date, few—if any—studies in applied linguistics have applied metaphor analysis to uncover learners’ symbolic and experiential views of generative AI tools in language education. By doing so, this research contributes a novel methodological and conceptual perspective to the growing body of literature on AI in education. The findings offer valuable insights for EFL teachers, instructors, and educational stakeholders by revealing how students relate to ChatGPT in their learning processes. Understanding these perceptions may help educators more effectively integrate AI tools into curricula, anticipate learner expectations, and foster more meaningful interactions between students and digital resources. In sum, this study provides original empirical evidence on students’ metaphorical perceptions of ChatGPT, filling a significant void in the current literature and opening new avenues for research at the intersection of language learning, learner psychology, and artificial intelligence.

Ethical approval

This study was approved by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Fırat University (Decision No: 2024/11, Date: May 30, 2024).

Conflict of Interest

The author(s) declare(s) no conflict of interest.

REFERENCES

- Abd Rahim, E. M., Abd Rahim, M. E., Razawi, N. A., & Mohamed, N. A. (2023). Students' perception on the use of ChatGPT as a language learning tool. *Ideology Journal*, 8(2), 70–78. <https://doi.org/10.24191/idealogy.v8i2.456>
- Adıgüzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ajlouni, A. O., Wahba, F. A. A., & Almahaireh, A. S. (2023). Students' attitudes towards using ChatGPT as a learning tool: The case of the University of Jordan. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(18), 99–117. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i18.41753>
- Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Chatbots and foreign language education. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 58, 2988–2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Alhalangy, A. G. I., & AbdAlgane, M. (2023). Exploring the impact of AI on the EFL context: A case study of Saudi universities. *Journal of Intercultural Communication*, 23(2), 41–49. <https://doi.org/10.36923/jicc.v23i2.125>
- Ali, J. K. M. (2023). Benefits and challenges of using ChatGPT: An exploratory study on English language programs. *University of Bisha Journal for Humanities*, 2(2), 629–641. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i2.55>
- Allehyani, S. H., & Algamdi, M. A. (2023). Digital competencies: Early childhood teachers' beliefs and perceptions of ChatGPT application in teaching English as a second language (ESL). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(11), 343–363. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.11.18>
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., & Chen, M. (2023). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5187–5208. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z>
- Aydin, F., Somuncu Demir, N., & Aksüt, P. (2021). Metaphoric perceptions of preservice teachers regarding technological change. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(3), 336–361. <https://doi.org/10.46328/ijtes.177>
- Aydoğmuş, M., & Arslantaş, S. (2021). Prospective teachers' metaphors as a lens to understand how they perceive 'Web 2.0.' *Research on Education and Media*, 12(1), 58–68. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0007>
- Bao, M. (2020). Can home use of speech-enabled artificial intelligence mitigate foreign language anxiety? *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 5, 28–40. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.3>
- Baskara, R., & Mukarto, M. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343–358. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>
- Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>
- Biswas, S. (2023). Role of ChatGPT in education. *SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4369981>

- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Coancă, M. (2023). The role of artificial intelligence in teaching English for specific purposes. *Journal of Information Systems & Operations Management*, 17(1), 74–82. Retrieved from https://web.rau.ro/websites/jisom/Vol.17%20No.1%20-%202023/JISOM%2017.1_74-82.pdf
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
- Darwin, R., Rusdin, D., Mukminatien, N., Suryati, N., Laksmi, E. D., & Marzuki. (2024). Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations. *Cogent Education*, 11(1), Article 2290342. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342>
- Dedebali, N. C. (2020). Analysis of digital literacy and metaphoric perceptions of teacher candidates. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 135–145. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.135>
- Demir, K., & Güraksın, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. *Participatory Educational Research*, 9(2), 297–312. <https://doi.org/10.17275/per.22.41.9.2>
- Deng, J., & Lin, Y. (2022). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>
- Dinçer, N., & Bal, S. (2024). A qualitative journey on instructors' perceptions of artificial intelligence in EFL education. In F. Pan (Ed.), *AI in language teaching, learning, and assessment* (pp. 78–100). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch005>
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & Braasch, J. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- El Hadi, A. (2023). Artificial intelligence background, definitions, challenges, and benefits. *Compunet*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.21608/jstc.2023.297957>
- Erbaş, M. Z. (2023). Exploring the perspectives of EFL teachers on the integration of artificial intelligence in language classrooms and the perceived impact of AI on the future of their profession. In *9th International KTUDEL Conference: Language, Literature and Translation* (p. 181). Trabzon, Türkiye. Retrieved from https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/ktudellconference2023_85491.pdf
- Farhi, F., Jeljeli, R., Aburezeq, I., Dweikat, F. F., Al-Shami, S. A., & Slamene, R. (2023). Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about ChatGPT usage. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article 100180. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100180>
- Fitria, T. N. (2023, March). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 12(1), 44–58. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>

- González Tigrero, R. O. (2024). Advantages and disadvantages of artificial intelligence in the learning process in teenagers (Bachelor's thesis). La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about the concept of technology through metaphor analysis. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2). Retrieved from <https://tojet.net/articles/v9i2/9216.pdf>
- Grey, W. (2000). Metaphor and meaning. *Minerva: An Internet Journal of Philosophy*, 4(1). Retrieved from https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:140167/UQ140167_OA.pdf.
- Guo, K., & Wang, D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435–8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Content analysis of research on artificial intelligence in education. *Journal of Information and Communication Technologies*, 5(1), 66–77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2023). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *Bench Council Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>
- Han, Z. (2024). ChatGPT in and for second language acquisition: A call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 301–306. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000111>
- Har, F. (2023). Teaching English as a second language in the midst of a paradigm shift: An exploration of students' and teachers' perception of ChatGPT. In A. W. B. Tso, W. W. L. Chan, S. K. K. Ng, T. S. Bai, & N. P. K. Lo (Eds.), *Critical reflections on ICT and education* (pp. 21–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7559-4_2
- Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37–45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>
- Hou, Y. (2020). Foreign language education in the era of artificial intelligence. In M. Atiquzzaman, N. Yen, & Z. Xu (Eds.), *Big data analytics for cyber-physical system in smart city: BDCPS 2019* (Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 1117, pp. 937–944). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2568-1_128
- Hurtienne, J., & Blessing, R. (2007). Metaphors as tools for intuitive interaction with technology. *Metaphorik*, 7. Retrieved from https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/12_2007_hurtienneblessing.pdf
- Javier, D. R. C., & Moorhouse, B. L. (2023). Developing secondary school English language learners' productive and critical use of ChatGPT. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.755>
- Karaçam, S., & Aydın, F. (2014). Metaphor analysis of secondary school students' perceptions related to technology concept. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 545–572. <https://doi.org/10.21547/jss.256829>

- Kartal, G. (2023). Contemporary language teaching and learning with ChatGPT. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 1(1), 59–70. <https://doi.org/10.62601/crll.v1i1.10>
- Khasawneh, M. A. S., & Khasawneh, Y. J. (2023). The potentials of artificial intelligence in stimulating motivation and improving performance of undergraduates in foreign languages. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34, 7059–7077. <https://doi.org/10.59670/jns.v34i.2937>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology*, 3(1). Retrieved from <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48>
- Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, 27(3). <https://doi.org/10.55593/ej.27107int>
- Kucuk, M., & Yalcin, Y. (2014). Turkish elementary school teacher candidates' technology metaphors. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3(1), 53–63. <https://tujted.com/arsiv/162>
- Kurt, A., & Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu University teacher training certificate program. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 94–112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5456/73977>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lashari, A. A., Munawar, I., Mastoi, M., Niaz, P., Buriro, S. A., & Golo, M. A. (2023). Unlocking the potentials of ChatGPT: The efficacy of ChatGPT in ESL learning outcomes. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 20(1), 1135–1143. Retrieved from <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/12018>
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, Article 100174. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>
- Li, B., Lowell, V. L., Wang, C., & Li, X. (2024). A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, Article 100266. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100266>
- Li, R. (2020). Using artificial intelligence in learning English as a foreign language: An examination of IELTS Liulishuo as an online platform. In *Proceedings of the Innovation in Language Learning 2020* (pp. 85–92). *Journal of Higher Education Research*, 1(2). <https://doi.org/10.32629/jher.v1i2.178>
- Li, Y., Zhou, X., & Chiu, T. K. F. (2025). Systematic review on artificial intelligence chatbots and ChatGPT for language learning and research from self-determination theory (SDT): What are the roles of teachers? *Interactive Learning Environments*, 33(3), 1850–1864. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2400090>

- Lim, E. M. (2024). Metaphor analysis on pre-service early childhood teachers' conception of AI (artificial intelligence) education for young children. *Thinking Skills and Creativity*, 51, Article 101455. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101455>
- Limna, P., Kraiwat, T., Jangarat, K., Klayklung, P., & Chocksathaporn, P. (2023). The use of ChatGPT in the digital era: Perspectives on chatbot implementation. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 64–74. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.32>
- Liu, G., & Ma, C. (2023). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2240316>
- Luo, M., & Cheng, L. (2020, July). Exploration of interactive foreign language teaching mode based on artificial intelligence. In *2020 International Conference on Computer Vision, Image and Deep Learning (CVIDL)* (pp. 285–290). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CVIDL51233.2020.00-84>
- Mabuan, R. A. (2024). ChatGPT and ELT: Exploring teachers' voices. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 128–153. <https://doi.org/10.46328/ijte.523>
- Mohamed, S. S. A., & Alian, E. M. I. (2023). Students' attitudes toward using chatbot in EFL learning. *Arab World English Journal*, 14(3), 15–27. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.2>
- Mohammad Ali, A. (2023). *An intervention study on the use of artificial intelligence in the ESL classroom: English teacher perspectives on the effectiveness of ChatGPT for personalized language learning* (Unpublished master's thesis). Malmö University, Sweden. Retrieved from Malmö University DiVA repository. Retrieved from <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1774035>
- Nemorin, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., & Andriotis, P. (2023). AI hyped? A horizon scan of discourse on artificial intelligence in education (AIED) and development. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 38–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2095568>
- Ngo, T. T. A. (2023). The perception by university students of the use of ChatGPT in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(17), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019>
- Ngo, T. T. A. (2023). The perception by university students of the use of ChatGPT in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(17), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Ortony, A., Reynolds, R. E., & Arter, J. A. (1978). Metaphor: Theoretical and empirical research. *Psychological Bulletin*, 85(5), 919–943. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.5.919>
- Öztürk, B. K., & Dağistanlıoğlu, B. E. (2018). Pre-service Turkish teachers' metaphorical perceptions regarding the concepts of “instructional technology” and “teaching material.” *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 811–822. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060501>
- Pang, S., Nol, E., & Heng, K. (2024). ChatGPT-4o for English language teaching and learning: Features, applications, and future prospects. *Cambodian Journal of Educational Research*, 4(1), 35–56. <https://doi.org/10.62037/cjer.2024.04.01.03>
- Patton, Q. M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.

- Pham, V. P. H., & Le, A. Q. (2024). ChatGPT in language learning: Perspectives from Vietnamese students in Vietnam and the USA. *International Journal of Language Instruction*, 3(2), 59–72. <https://doi.org/10.54855/ijli.24325>
- Pokrivčáková, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., & Andriotis, P. (2023). Pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence and its integration into EFL teaching and learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(3), 100–114. <https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0031>
- Punar Özçelik, N., & Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: The role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8>
- Roza, V., & Zulhirawati, Z. (2023). Higher students' perception of using ChatGPT in translating English texts. *BiCED Proceeding*, 1, 64–73. Retrieved from <https://proceedings.uinbukittinggi.ac.id/biced/article/view/278>
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- Shakil, E., & Siddiq, S. (2024). ESL teachers' perceptions about ChatGPT as a threat to analytical writing abilities of ESL learners at graduate level. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 8(1), 115–128. [https://doi.org/10.47205/plhr.2024\(8-1\)10](https://doi.org/10.47205/plhr.2024(8-1)10)
- Siau, K. & Wang, W. (2020). Artificial Intelligence (AI) Ethics: Ethics of AI and Ethical AI. *Journal of Database Management (JDM)*, 31(2), 74-87. <https://doi.org/10.4018/JDM.2020040105>
- Slamet, J. (2024). Potential of ChatGPT as a digital language learning assistant: EFL teachers' and students' perceptions. *Discover Artificial Intelligence*, 4(1), 46. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00143-2>
- Stepanechko, O., & Kozub, L. (2023). English teachers' concerns about the ethical use of ChatGPT by university students. *Grail of Science*, (25), 297–302. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.051>
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6(3), 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Tao, B., Díaz, V., & Guerra, Y. (2019). Artificial intelligence and education, challenges and disadvantages for the teacher. *Arctic Journal*, 72(12), 30–50. <https://arcticjournal.org/show.php?v=72&i=12>
- Tartuk, M. (2023). Metaphorical perceptions of middle school students regarding the concept of artificial intelligence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(2), 108–116. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/7681>
- Topsakal, O., & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots, and ChatGPT (large language models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33–38. <https://doi.org/10.52876/jcs.1227392>
- Uçar, S. (2023). A metaphorical analysis: Pre-service EFL teachers' perceptions on the concepts of “technology” and “Web 2.0 tools.” *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 857–892. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1336225>

- Ulla, M. B., Perales, W. F., & Busbus, S. O. (2023). 'To generate or stop generating response': Exploring EFL teachers' perspectives on ChatGPT in English language teaching in Thailand. *Learning: Research and Practice*, 9(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2257252>
- Vo, A., & Nguyen, H. (2024). Generative artificial intelligence and ChatGPT in language learning: EFL students' perceptions of technology acceptance. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), Article 6. <https://doi.org/10.53761/fr1rkj58>
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1–37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>
- Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE.
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), Article 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>
- Yağcı, Ş. Ç., & Yıldıız, T. A. (2023). Is ChatGPT the foreign language student's trusted artificial intelligence chat buddy? *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 37, 1315–1333. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3610937>
- Yaman, İ. (2016). Exploring prospective English language teachers' perceptions of the "Internet" through metaphorical conceptualizations. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 499–507. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098273.pdf>
- Young, J. C., & Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's ChatGPT potentials in generating chatbot's dialogue for English as a foreign language learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(6). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140607>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zileli, E. N. (2023). ChatGPT example in learning Turkish as a foreign language. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 5(1), 43–51. <https://doi.org/10.47770/UKMEAD.1296013>

Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Düzeylerinin İncelenmesi

Erhan ALABAY^{1*}  Nur Eslem KARATAŞ¹  Halime Nur KARABAYIR¹ 

¹ Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 29.01.2025

Kabul Tarihi: 01.04.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu,
Yalnızlık,
Ergenlik Dönemi.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lisede öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozuklukları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden birisi olan ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde öğrenim gören toplam 384 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgi formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu ve Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada parametrik testlerden yararlanılmış olup, veriler SPSS 25.0 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Regresyon analizi sonucunda ergenlerin yalnızlık düzeyleri sosyal medya bozukluğunu %9,7 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin bazı değişkenleri ile hem yalnızlık düzeyleri hem de sosyal medya bozuklukları puanları arasında da farklılaşmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan kız çocuklarının ve anne babası ayrı olan çocukların sosyal medya bozukluğunu daha fazla yaşadığı tespit edilmiştir. Algıladıkları aile gelir durumu kötü düzeyde olan öğrencilerin iyi ve orta düzeyde olan öğrencilere göre kendilerini daha yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yakın arkadaş sayısı ile hem yalnızlık hem de sosyal medya kullanım bozukluğu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla yalnız ve daha fazla sosyal medya kullanım bozukluğu yaşadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim ve çalışma durumları ile çocukların yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, çocukların sosyal medya kullanım bozukluğunu önlemek amacıyla ailelere yönelik bilgilendirme atölyeleri düzenlenmeli ve sosyalleşme programları oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin yalnızlık düzeylerini azaltmak için etkin oryantasyon programları ve arkadaşlık destek çalışmaları artırılmalıdır.

Examination of High School Students' Levels of Social Media Use Disorder and Loneliness

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 29.01.2025

Accepted: 01.04.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Social Media Disorder,
Loneliness,
Adolescent.

The aim of this study is to investigate the relationship between social media usage problems and high school students' levels of loneliness. One of the quantitative research methods used in the study's design was the relational survey model. 384 Istanbul-based high school students made up the study's sample. The study made use of the UCLA Loneliness Scale Short Form, the Social Media Disorder in Adolescents Scale, and a demographic information form. The study indicated a positive, somewhat significant correlation between the degrees of social media use disorder and loneliness among high school students. Regression analysis revealed that social media disorder was 9.7% predicted by the loneliness levels of adolescents. The variations between a few high school student characteristics and their scores on social media disorders and loneliness were also attempted to be ascertained. It was shown that youngsters with separated parents and girls who took part in the study had higher rates of social media disorder. It was determined that compared to students with good and medium levels of perceived family income, those with low levels felt more alone. Furthermore, there was a substantial correlation between the number of close friends and the degree of social media use problem and loneliness. It was found that compared to other students, those who had fewer close relationships experienced greater loneliness and more social media usage disorder. There was not a significant association between children's loneliness and social media use disorder and parents' educational and work status. In order to avoid children's social media use disorder, socialization programs and information workshops for families should be developed based on the research findings. To lower students' feelings of loneliness, more friendship-supporting activities and successful orientation programs should be offered.

To cite this article:

Alabay, E., Karataş, N. E., & Karabayır, H. N. (2025). Lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 138-162. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.125>

***Sorumlu Yazar:** Erhan Alabay, erhan.alabay@sbu.edu.tr

GİRİŞ

Yalnızlık hem bireyler hem de toplumlar için önemli bir sorundur. Yalnızlık, başlangıçta yalnızca yaşlı bireyler için ele alınan bir olgu olsa da, günümüzde her yaş grubunu etkilemektedir. Özellikle yalnızlık, tüm yaş gruplarını önemli ölçüde etkileyen ve bir halk sağlığı problemi olarak tanımlanmaktadır (Flora, 2019). Hawkley ve Cacioppo'ya (2010) göre yalnızlık, nesnel sosyal izolasyonla değil, algılanan sosyal izolasyonla eş anlamlıdır. Yani bireyler yalnız yaşamak isteyebilir ama yalnız hissetmeyebilirler. Fakat yalnızlıkta algılanan yalnız hissetme durumunun olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bruss ve diğerleri (2024), yalnızlığı, bireyin hem fiziksel hem de psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyen ve genel refah düzeyini düşüren bir olgu olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda, yalnızlık durumunun etkileyebileceği önemli yaş gruplarından birisinin ergenlik dönemi olduğu söylenebilir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresi olan ergenlikte birçok kritik olay ve gelişimler yaşanmaktadır. Özellikle bu yaş döneminde kimlik arayışı içerisinde olması, duygusal dalgalanmalar yaşaması ve bağımsız olma isteği gibi duygusal değişimler gerçekleşmektedir. Bu değişimlerin üzerine bir de yalnız olma hissi eklendiği takdirde ergenlik süreci daha sancılı geçebilmektedir. Hatta bazen bu yalnızlık hissi ergenlerde olumsuz etkiler de bırakmaktadır. Ergenlerde yalnızlığın etkileri incelendiğinde, yalnızlık durumunun psikolojik, duygusal, davranışsal, akademik, sosyal ve fiziksel sağlık üzerinde çeşitli olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Yalnızlık düzeyinin artmasıyla birlikte depresyon ve anksiyete belirtilerinde artış (Dunn ve Sicouri, 2022; Maes vd., 2019), yaşam kalitesinde azalma (Moksnes vd., 2022) ve özgüven düzeyinde düşüş (Lyyra vd., 2021; Nguyen-Thi vd., 2020) gözlemlenmiştir. Ayrıca, yüksek yalnızlık düzeyi yalnızca akademik başarıda düşüşe yol açmakla kalmayıp (Benner, 2011; Jefferson vd., 2023), aynı zamanda okul terkine kadar uzanabilen olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Frostad vd., 2015; Haugan vd., 2019; Urke, 2023). Bununla birlikte, yalnızlık ergenlerde uyku kalitesinin düşmesine ve bu durumun bilişsel işlevler ile beyin gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmasına yol açmaktadır (Eccles vd., 2020; Jefferson vd., 2023; Juvonen vd., 2000). Ayrıca yalnız olan ergenlerde iletişim zorlukları (Cañas vd., 2020), stres (Hemberg vd., 2021) ve agresif davranışlar gösterme eğilimi de (Khaliq vd., 2020) yükselmektedir.

Yalnızlığın bireysel ve gelişimsel etkilerinin yanı sıra, bu durumun toplumsal düzeyde de önemli bir sorun olduğu görülmektedir. GilPress (2024) tarafından yapılan Dünya Çapında Yalnızlık İstatistikleri çalışmasına göre, dünya genelinde her 4 bireyden 1'i yalnızlık hissi yaşamaktadır. En yalnız hisseden yaş grubu ise 18-24 yaş arasındaki genç yetişkinlerdir. Uluslararası istatistiksel veriler, yalnızlığın küresel bir toplumsal sorun olduğunu göstermektedir. Twenge ve diğerleri (2021) tarafından dünya çapında ergenlerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, 2012 yılından sonra 37 ülkenin 36'sındaki ergenlerin yalnızlık düzeylerinde bir artış tespit edilmiştir. Berguno ve diğerleri (2004) 8 ile 10 yaş arasındaki çocukların yalnızlık deneyimleri üzerine yaptıkları çalışmada, çocukların %80'inin okulda kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da ergenlerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Eskin (2000) tarafından ergenlerdeki yalnızlık durumlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, örneklemin %65'i kendisini çok yalnız hissederken, %33,2'si kullanılan yalnızlık ölçeğinden ortalama puanın üzerinde bir puan almıştır. Aydoğan (2011) genel liselerdeki kız öğrencilerinin problemlerini ortaya çıkartmaya çalıştığı araştırmada, katılımcıların %53'ü kendilerini bazen yalnız, %13'ü her zaman yalnız ve %11'i ise sıklıkla yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Seçim ve diğerleri (2014) öğrencilerde yalnızlık düzeyini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarının sonucunda, örneklemin %54'ünün yalnızlık puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, uluslararası çalışmalardaki verilere paralel olarak Türkiye'de yapılan çalışma sonuçları da öğrencilerin yarısından fazlasının yalnızlık düzeyi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Yalnızlığın bireyler üzerindeki etkileri farklı boyutlarda kendini gösterebilir. Bu etkilerden biri de ergenlerde sosyal medya kullanımına yönelik olumsuz eğilimlerdir. Ergenlerin sosyal medya platformlarını kontrolsüz ve aşırı kullanma durumu olarak tanımlanan bu problem sonucunda ergenler günün büyük bir kısmını sosyal medyada geçirerek diğer önemli olan aktivitelerini (ders çalışma, sorumluluklar, sosyal etkileşimler gb.) ihmal edebilmektedir. Gerçek hayattaki sosyal etkileşimlerinin azalması sonucunda aile ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde bozulmalara sıklıkla rastlanabilmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanım bozukluğu ile karşı karşıya kalan ebeveynlerde fiziksel sağlık problemleri ve ruh hali değişiklikleri yaşayabilmektedir. Bonsaksen ve diğerleri (2023) tarafından yapılan geniş örneklemli çalışması sonucunda sosyal medyada daha fazla zaman geçiren kişilerin akranlarına kıyasla daha fazla yalnızlık seviyelerine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Twenge ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada da akıllı telefon erişiminin ve internet kullanımının artması ile birlikte ergenlerde psikolojik iyi oluş seviyelerinin 2012'den itibaren azalmaya başladığını tespit etmişlerdir. Özellikle ergenlerin akıllı telefona erişimi ve internet kullanımı oranlarının yükselmesiyle birlikte ergenlerin yalnızlık seviyelerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde sosyal medya kullanımı ile yalnızlık arasındaki bir ilişki olduğu ve sosyal medya kullanımı düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Gregory vd., 2023; Huang vd., 2024; Käcko vd., 2023). Ulusal alan yazın tarandığında ise ergenler ile sosyal medya kullanımı üzerine sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (İnce ve Yılmaz, 2020; Türkel ve Dilmaç, 2019; Yelpaze, 2021). Ayrıca pandemi sürecinde bireylerin yalnızlık seviyesinin arttığını gösteren çalışmalar doğrultusunda (Dağ ve Çelebi, 2021; Gniewosz, 2023; Thakur vd., 2023; Van de Velde vd., 2023) pandemi sonrasında ergenlerin yalnızlık seviyeleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin varlığının araştırılması bu araştırmanın diğer bir önemidir.

Bu bağlamda, ergenlerde yalnızlık ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamak için kuramsal temellere yer vermek gerekmektedir. Baumeister ve Leary'nin (1995) Aidiyet Kuramı'na göre bireylerin temel psikolojik gereksinimlerinden biri, sosyal çevrelerindeki bireylerle anlamlı ve sürdürülebilir sosyal bağlar kurmak ve bu bağları devam ettirmektir. Bu doğrultuda, bireyler sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak, sosyal bağların kurulamaması, yetersiz olması veya eksikliği durumunda yalnızlık hissi ortaya çıkabilmektedir. Bireyler, yüz yüze sosyal ilişkilerinin eksikliğini gidermek ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sosyal medyaya yönelebilir. Ancak bu durum, yalnızlık hissini daha da derinleştirebilir (Baumeister ve Leary, 1995). Sosyal medya kullanımının psikolojik etkilerini açıklamak amacıyla Davis'in (2001) bilişsel-davranışsal modeli de kuramsal bir çerçeve olarak ele alınabilir. Bu modele göre bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları, mevcut psikopatolojik durumlarını tetikleyebilmekte ve özellikle yalnızlık hissi ile doğrudan ilişkili olabilmektedir. Gerçek hayatta arkadaşları olmadığını düşünen veya yalnızca sosyal medya ortamında değer gördüğünü hisseden ergenler, internet kullanım sürelerini artırdıkça yalnızlık hissini de derinleştirdiğini deneyimleyebilir. Bu durum, sosyal medya kullanımının yalnızlık hissini artıran döngüsel bir süreç oluşturduğunu göstermektedir; yalnızlık hisseden bireyler daha fazla sosyal medya kullanırken, artan sosyal medya kullanımı yüz yüze etkileşimleri azaltarak yalnızlık hissini pekiştirebilmektedir. Bu bağlamda, Katz ve diğerleri (1973) tarafından geliştirilen Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı da bireylerin sosyal medya araçlarını psikolojik gereksinimlerini karşılamak ve doyum sağlamak amacıyla kullandığını öne sürmektedir. Özellikle, günlük yaşamın getirdiği stres ve sorunlardan kaçış gereksinimi, bireyleri sosyal medya kullanımına yönlendirebilmektedir. Bu çalışmada, Baumeister ve Leary'nin (1995) Aidiyet Kuramı, Davis'in (2001) Bilişsel-Davranışsal Modeli ve Katz ve diğerlerinin (1973) Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı kuramsal çerçeve olarak ele alınarak, ergenlerde yalnızlık ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiye yönelik aşağıdaki ana araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım

bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda araştırmada “lisede öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozuklukları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın ana problem sorusunu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, en az iki veya daha fazla değişkenin birbirleri arasında değişim oluşturup oluşturmadığı veya değişimlerin derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2005). Araştırmada, katılımcıların yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya bozukluğu puanları arasındaki ilişkinin varlığının tespiti amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul’da yaşayan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada MEM İstatistikleri (istatistik.meb.gov.tr) esas alınarak, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilindeki toplam ortaöğretim öğrenci sayısının 1 milyon 265 bin 270 olduğu belirlenmiştir. Anlam düzeyi 0,05 alınarak yapılan örneklem hesaplamasına göre evreni temsil edebilmek için en az 384 lise öğrencisine ulaşılması gerektiği bulunmuştur. Öncelikle, Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi olmak üzere İstanbul’un hem Anadolu hem de Avrupa yakasındaki okullar elektronik ortamda listelenmiştir. Rastgele örnekleme modeline göre, bu listelerden her okul türüne göre Anadolu ve Avrupa yakasında üçer okul olmak üzere toplam 9 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullara gidilerek hem okul idaresinden hem çocuklardan hem de çocukların ebeveynlerinden onam alınmış ve veriler bu öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın ölçme araçları ilk olarak 564 öğrenciye ulaştırılmış, ancak 428 öğrenciden formlar geri toplanmıştır. 428 lise öğrencisinin verileri incelenmiş ve eksik işaretlenmiş ölçekler araştırmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 384 lise öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kız	226	58,9
	Erkek	158	41,1
Okul Türü	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	87	22,7
	Anadolu Lisesi	248	64,5
	İmam Hatip Lisesi	49	12,8
Sınıf	Hazırlık	50	13,0
	9. Sınıf	118	30,8
	10. Sınıf	95	24,7
	11. Sınıf	29	7,5
	12. Sınıf	92	24,0
Algılanan Başarı Düzeyi	Başarılı Değilim	9	2,3
	Az Başarılıyım	30	7,9
	Biraz Başarılıyım	100	26,0
	Başarılıyım	182	47,4
	Çok Başarılıyım	63	16,4
Anne-Baba Birliktelik	Beraber	349	90,9
	Ayrı	35	9,1
Anne Öğrenim	İlkokul ve Altı	72	18,8
	Ortaokul	45	11,7
	Lise	143	37,2
	Ön Lisans	28	7,3

Baba Öğrenim	Lisans	78	20,3
	Lisansüstü	18	4,7
	İlkokul ve Altı	45	11,7
	Ortaokul	50	13,0
	Lise	140	36,5
	Ön Lisans	28	7,3
	Lisans	90	23,4
Anne Çalışma Durumu	Lisansüstü	31	8,1
	Çalışıyor	119	31,0
	Çalışmıyor	233	60,7
	Emekli	32	8,3
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	337	87,8
	Çalışmıyor	14	3,6
	Emekli	33	8,6
Algılanan Gelir	Yüksek	122	31,8
	Orta	254	66,1
	Düşük	8	2,1
Algılanan Yalnızlık Düzeyi	Hiç	91	23,7
	Bazen	229	59,6
	Sıklıkla	49	12,8
	Her Zaman	15	3,9
Yakın Arkadaş Sayısı	Hiç	11	2,9
	1-2 Tane	27	7,0
	3-4 Tane	55	14,3
	5 ve Daha Fazla	291	75,8
Sosyal Medya Süresi (Günlük)	Hiç	4	1,0
	1-2 Saat	125	32,6
	3-4 Saat	178	46,4
	5 Saat ve Üzeri	77	20,1

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin büyük bir kısmını (%64,5) Anadolu Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Kendilerini bazen yalnız algılayan öğrencilerin oranı %59,6 olup, bu oran yalnızlık düzeyi açısından yarıdan fazladır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %75,8'inin beş veya daha fazla yakın arkadaşı bulunmaktadır. Günlük sosyal medya kullanım süresi incelendiğinde ise öğrencilerin %46,4'ünün günlük 3-4 saat aralığında sosyal medya kullandığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgi formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu ve Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Bu formda lise öğrencilerinin hem kendi hem de ailesi ile ilgili bilgileri içeren kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve toplam 13 sorudan oluşmaktadır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu

UCLA Yalnızlık Ölçeği, bireylerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yıldız ve Duy (2014), bu ölçeğin kısa formunu ergenler için Türkçeye uyarlamış ve geçerlik ile güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 14-19 yaş arasındaki 293 lise öğrencisi katılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 8 maddeden ve tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçek, 4 dereceli Likert tipi olup, puan arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği

Sosyal Medya Bozukluğu (SMB) Ölçeği, Van den Eijnden ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye Savcı ve diğerleri (2018) tarafından uyarlanmıştır. Bu 9 maddelik 5 dereceli Likert tipi ölçek, ergenlerin problemleri sosyal medya kullanım düzeylerini belirler; yüksek puanlar, yüksek bozukluk düzeyini gösterir. Savcı ve diğerleri (2018) çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0,81, Cronbach Alpha değeri ise 0,82 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde, Sağlık Bilimleri Üniversitesi etik onayı alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 26.12.2023 tarihli ve E-59090411-20-92994948 sayılı karar ile veri toplama izni alınmıştır. Belirlenen okullara gidilerek okul idaresinden izinler alınmış, ailelere onam formları gönderilmiştir. Aile ve katılımcı onamı alınan öğrencilere Ocak 2024-Mart 2024 aralığında yüz yüze veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 veri analizi programına işlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İlk olarak verilerin çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin çarpıklık-basıklık değerleri UCLA Yalnızlık Ölçeği için (Basıklık: ,929; Çarpıklık: ,983) SMB Ölçeği için (Basıklık: 1,115; Çarpıklık: ,870) olarak bulunmuştur. Çarpıklık ile basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Newell ve Hancock (1984) çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 3 aralığında bir değer almasının normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği oluşturulmuş ve incelenmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçekte de ölçek değer noktaların diyagonal çizgiye yakın bir şekilde hizalandığı tespit edilmiştir. Bu durumda ölçek değerlerinde uç değerler olmadığı ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu puanlarının ve Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği puanlarının Kolmogorov Smirnov Testi sonuçlarına bakılmış olup, her iki ölçeğin p değerinin ,05 değerinin üzerinde bir değer aldığı tespit edilmiştir. Çoklu normallik varsayımları sonucunda araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş olup, çalışmada parametrik analizlerden yararlanılmıştır. İkili kategorik değişkenlerle karşılaştırmalar yapılırken Bağımsız T Testi, üç ve üzerindeki kategorik değişkenlerle karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Regresyon Analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği ortalama puanları ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği ortalaması $13,966 \pm 4,39$, SMB Ölçeği ortalaması ise $19,656 \pm 6,46$ olarak bulunmuştur. UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 32'dir. Lise öğrencilerinin genel ortalama puanı, ölçeğin "hiç uygun değil" seçeneğiyle (8-14 puan aralığı) örtüşmektedir. Bu da öğrencilerin yalnızlık seviyelerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. SMB Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45'tir. Öğrencilerin $19,656 \pm 6,46$ puanı, ölçeğin "nadiren" seçeneğiyle (16,2-23,4 puan aralığı) uyumludur, bu da öğrencilerin sosyal medya kullanım bozukluğunun nadiren gerçekleştiğini göstermektedir. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin düşük, sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin ise nadiren düzeyinde olduğu söylenebilir.

Ergenlerin cinsiyeti ile UCLA Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği arasında farklılaşmanın tespitinde

Bağımsız T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkeni ile Yalnızlık ve SMB Arasındaki Bağımsız T-Testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Grup	n	$\bar{X} \pm ss$	t	sd	p
Yalnızlık Ölçeği	Kız	226	14,15±4,47	,983	382	,326
	Erkek	158	13,70±4,26			
SMB Ölçeği	Kız	226	20,58±6,25	3,412	382	,001*
	Erkek	158	18,32±6,53			

*p<.05

Tablo 2'ye göre, ergenlerin cinsiyetleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, SMB Ölçeği puanı açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma erkeklerin lehine olup, kız çocuklarının sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin erkek çocuklarına kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne-baba birliktelik durumu ile UCLA Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği arasındaki farklılaşma Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Anne-Baba Birliktelik Durumu ile Yalnızlık ve SMB Arasındaki Bağımsız T-Testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Grup	n	$\bar{X} \pm ss$	t	sd	p
Yalnızlık Ölçeği	Beraber	349	13,90±4,30	-,895	382	,371
	Ayrı	35	14,60±5,24			
SMB Ölçeği	Beraber	349	19,40±6,18	-2,459	382	,014*
	Ayrı	35	22,20±8,45			

*p<.05

Ergenlerin ebeveynlerinin birliktelik durumu ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olma durumu ile sosyal medya bozukluğu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma, ebeveynleri ayrı olan çocukların, ebeveynleri birlikte yaşayan çocuklara göre daha yüksek sosyal medya kullanım bozukluğu gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin devam ettikleri okul türü değişkeni ile UCLA Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği puanları arasındaki farklılaşma Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Türü Değişkeni ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Yalnızlık Ölçeği	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	87	14,16	4,84	,488	,614
	Anadolu Lisesi	248	13,81	4,26		
	İmam Hatip Lisesi	49	14,40	4,23		
SMB Ölçeği	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	87	20,09	6,37	,680	,507
	Anadolu Lisesi	248	19,37	6,63		
	İmam Hatip Lisesi	49	20,30	5,69		

Ergenlerin öğrenim gördükleri lise türü ile yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ergenlerin algıladıkları aile gelir durumları ile yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasında farkın sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Algıladıkları Aile Gelir Durumları ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Yüksek ¹	122	12,65	3,64	12,378	,000*	1-2/3
	Orta ²	254	14,44	4,37			2-3
	Düşük ³	8	18,75	8,41			
SMB Ölçeği	Yüksek ¹	122	18,94	6,37	1,924	,147	-
	Orta ²	254	19,89	6,35			
	Düşük ³	8	22,87	9,97			

*p<.05

Ergenlerin algıladıkları aile gelir durumu ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .001$). Gelir durumunu yüksek algılayan öğrenciler en düşük yalnızlık seviyesine sahipken, gelir düzeyini düşük algılayan öğrenciler en yüksek yalnızlık puanına sahiptir. Ancak ergenlerin algıladıkları aile gelir durumu değişkeni ile sosyal medya bozuklukları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ergenlerin kendilerini yalnız hissetme durumları ile yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasında farkın tespitinde ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 6*Ergenlerin Kendilerini Yalnız Hissetme Durumları ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Hiç	91	10,62	2,11	83,717	,000*	1-2/3/4
	Bazen	229	13,85	3,35			2-3/4
	Sıklıkla	49	18,10	4,63			3-4
	Her zaman	15	22,46	5,68			
SMB Ölçeği	Hiç	91	17,63	5,67	7,225	,000*	1-2/3/4
	Bazen	229	19,86	5,92			2-4
	Sıklıkla	49	20,79	7,01			
	Her zaman	15	24,93	11,56			

*p<.05

Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kendilerini hiç yalnız hissetmeyen ergenlerin Yalnızlık Ölçeği puanları en düşük, her zaman yalnız hissedenlerin ise en yüksektir. Yalnızlık düzeyi arttıkça Yalnızlık Ölçeği puanları da anlamlı şekilde artmaktadır. Ayrıca, kendilerini hiç yalnız hissetmeyen ergenlerin lehine, yalnızlık düzeyleri ile SMB Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ergenlerin kendilerini yalnız hissetme durumları ile SMÖ Ölçeği puanları arasında da kendilerini hiç yalnız hissetmeyen ergenlerin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer analiz ise ergenlerin mevcut yakın arkadaş sayısı ile yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasındaki farklılaşmanın incelenmesidir. Bu kapsamda ergenlerin yakın arkadaş sayısı ile yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasında farkın tespitinde ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 7*Ergenlerin Yakın Arkadaş Sayısı ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Yok ¹	11	19,54	6,78	33,603	,000*	4-1/2/3
	1-2 kişi ²	27	18,40	4,43			
	3-4 kişi ³	55	16,41	3,69			
	5 ve fazla ⁴	291	12,87	3,77			
SMB Ölçeği	Yok ¹	11	26,00	12,23	6,408	,000*	4-1/2/3
	1-2 kişi ²	27	22,70	6,84			3-1
	3-4 kişi ³	55	19,60	5,15			
	5 ve fazla ⁴	291	19,14	6,17			

*p<.05

Ergenlerin yakın arkadaş sayısı ile hem Yalnızlık Ölçeği hem de SMB Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Ergenlerin yakın arkadaş sayısı ile Yalnızlık Ölçeği puanları arasında 5 ve daha fazla yakın arkadaşı olan ergenlerin diğer tüm gruplarla anlamlı bir farklılaşma olduğu ve 5 ve daha fazla yakın arkadaşı olan ergenlerin daha az yalnızlık puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuçta SMB Ölçeği puanları ile yakın arkadaş sayısı arasında da gözlemlenmektedir. Ergenlerin 5 ve daha fazla yakın arkadaşı olduğunda diğer gruplara göre daha az düzeyde sosyal medya bozukluğu gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda 3-4 yakın arkadaşı olan ergenlerin puanları ile hiç yakın arkadaşı olmadığını belirten ergenlerin puanlarına göre anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmiş ve bu farklılaşmanın ise 3-4 yakın arkadaşı olan ergenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile yakın arkadaş sayısı arttıkça sosyal medya kullanım bozukluğunun azaldığı görülmektedir. Ergenlerin günlük sosyal medya kullanım süreleri ile yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki farklılaşmanın tespitinde ANOVA yapılmıştır.

Tablo 8

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Hiç ¹	4	12,00	1,15	2,719	,044*	1-4
	1-2 saat ²	125	13,59	3,99			
	3-4 saat ³	178	13,74	4,15			
	5 saat ve üstü ⁴	77	15,18	5,37			
SMB Ölçeği	Hiç ¹	4	10,00	,81	34,653	,000*	4-1/2/3 3-1/2
	1-2 saat ²	125	16,74	4,75			
	3-4 saat ³	178	19,71	5,57			
	5 saat ve üstü ⁴	77	24,75	7,47			

*p<.05

Ergenlerin günlük sosyal medya kullanım süresi ile Yalnızlık Ölçeği ve SMB Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Yalnızlık Ölçeği puanları ile ergenlerin günlük sosyal medya kullanım süreleri karşılaştırıldığında farklılaşmaların 5 saat ve üstü sosyal medya kullanan ergenlerin puanları ile hiç sosyal medya kullanmayan ergenlerin arasında olduğu ve hiç sosyal medya kullanmayan ergenlerin lehinedir. Bir diğer ifade ile 5 saat ve üzerinde sosyal medya kullanım süresi olan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin sosyal medyayı hiç kullanmayan ergenlere göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ergenlerin günlük sosyal medya kullanım süreleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu puanları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Özellikle 5 saat ve üzerinde günlük sosyal medya kullanımı olan kişilerin diğer gruplara göre anlamlı ve yüksek düzeyde sosyal medya bozukluğu gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda 3-4 saat günlük sosyal medya kullanan ergenlerin sosyal medya kullanım bozukluğu, hiç sosyal medya kullanmayan ya da günlük 1-2 saat sosyal medya kullanan ergenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin yaş değişkeni ile yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ergenlerin Yaş Değişkeni ile Yalnızlık ve SMB Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3
Yaş (1)	r	-	-,124*	-,175*
	p	-	,015	,001
Yalnızlık Ölçeği (2)	r	-,124*	-	,312*
	p	,015	-	,000
SMB Ölçeği (3)	r	-,175*	,312*	-
	p	,001	,000	-

*p<.05

Yaş ile yalnızlık puanları arasında düşük düzeyde, negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.124$, $p = .015$). Bir diğer ifade ile ergenlerin yaşları azaldıkça yalnızlık puanlarının yükseldiği ya da yaş arttıkça ergenlerin yalnızlık puanlarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir. SMB Ölçeği puanları ile yaş arasında da benzer bir sonuca rastlanmıştır. Yaş ile sosyal medya kullanım bozukluğu puanları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.175$, $p = .001$). Çalışmaya katılan ergenlerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki farkın tespiti için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ergenlerin Sınıf Düzeyi ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Hazırlık ¹	50	14,50	4,23	2,928	,021*	2-5
	9. sınıf ²	118	14,73	4,19			
	10. sınıf ³	95	13,38	4,43			
	11. sınıf ⁴	29	14,82	5,20			
	12. sınıf ⁵	92	13,01	4,21			
SMB Ölçeği	Hazırlık ¹	50	20,42	5,69	3,736	,005*	2-5
	9. sınıf ²	118	21,01	6,59			
	10. sınıf ³	95	19,12	5,41			
	11. sınıf ⁴	29	20,41	5,81			
	12. sınıf ⁵	92	17,80	7,40			

* $p < .05$

Ergenlerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile hem Yalnızlık Ölçeği hem de SMB Ölçeği puanları arasında benzer anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Her iki ölçekte de farklılaşmalar 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasında olup, 12. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bir diğer ifade ile 12. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre hem yalnızlık düzeylerinin hem de sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin anlamlı ve daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan ergenlerin öz akademik başarı algısı ile yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit edebilmek için ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 11

Ergenlerin Başarı Algısı ile Ergenlerin Yalnızlık ve SMB Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlılık
Yalnızlık Ölçeği	Başarılı Değilim ¹	9	17,11	7,91	5,818	,000*	5-1/2
	Az Başarılıyım ²	30	16,30	5,90			4-2
	Biraz Başarılıyım ³	100	14,60	4,36			
	Başarılıyım ⁴	182	13,50	3,80			
	Çok Başarılıyım ⁵	63	12,73	3,90			
SMB Ölçeği	Başarılı Değilim ¹	9	26,66	11,29	4,945	,001*	1-3/4/5
	Az Başarılıyım ²	30	21,43	7,67			
	Biraz Başarılıyım ³	100	20,47	5,62			
	Başarılıyım ⁴	182	19,05	6,26			
	Çok Başarılıyım ⁵	63	18,25	6,01			

* $p < .05$

Ergenlerin öz başarı algısı ile yalnızlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmalar kendilerini çok başarılı algılayan ergenlerle az başarılı algılayan ve başarılı algılamayan ergenler arasında olup, çok başarılı algılayan ergenlerin lehinedir. Bir diğer ifade ile kendilerini çok başarılı algılayan ergenlerin yalnızlık puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kendilerini başarılı algılayan ergenler ile az başarılı algılayan ergenler arasında da yalnızlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmış ve bu farklılaşmanın da kendilerini başarılı algılayan ergenlerin lehine olduğu görülmüştür. Ergenlerin öz başarı algısı ile sosyal medya kullanım bozukluğu puanları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bu

farklılaşmalar kendilerini başarılı algılamayan ergenler ile biraz başarılı, başarılı ve çok başarılı algılayan ergenler arasındadır. Kendilerini başarılı bulan ergenlerin lehinedir. Bir diğer ifade ile kendilerini başarılı algılamayan ergenlerin diğer gruptaki ergenlere göre sosyal medya kullanım bozukluğunu daha fazla gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada lise öğrencilerinin anne-baba öğrenim durumları ve anne-baba çalışma durumları ile ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozuklukları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı karşılaştırılmış olup, hem anne-baba öğrenim durumu hem de anne-baba çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmada son olarak ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasında anlamlı bir ilişkinin saptanması amacı ile Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 12

Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri ile SMB Bozukluğu Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2
Yalnızlık Ölçeği (1) r	-	,312*
p	-	,000
SMB Ölçeği (2) r	,312*	-
p	,000	-

*p<.05

Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu ilişki pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir.

Tablo 13

Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	13,257	1,047			
Yalnızlık	,458	,072	,312	6,407	,000*
R: ,312; R ² = ,097; F=41,052 ; p=,000 *p<0,05					

Regresyon analizi sonucunda ergenlerin yalnızlık düzeyleri sosyal medya bozukluğunu %9,7 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal medya bozukluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk bulgu, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşük, sosyal medya bozukluğu seviyelerinin ise nadiren düzeyinde olduğudur. Lise öğrencilerinin yüksek yalnızlık düzeyine sahip olmamalarının nedenlerinden biri, ebeveynlerin geçmişe kıyasla daha duyarlı ve bilinçli olmasıdır. Ebeveynler, çocuklarının yalnızlığını fark ederek onları akranlarıyla etkileşime girebilecekleri aktivitelere yönlendirmektedir. Van der Eecken ve diğerleri (2020) ergenlerin boş zaman kullanımında ebeveynlerin yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini göstermiştir. Alan yazında da ebeveynlerin bu süreçte etkin rol oynadığına dair bulgular yer almaktadır (Álvarez Muñoz ve Hernández Prados, 2023; Bälter vd., 2023). Ergenlerin yalnızlık düzeyinin düşük olmasının bir diğer nedeni, sosyal medya ve internet aracılığıyla akranlarıyla sürekli iletişim halinde olmaları olabilir. Online oyunlar ve sosyal medya etkileşimleri, yalnızlık hissini azaltıyor olabilir. Özdoğru (2021), lise öğrencilerinin en sık gerçekleştirdiği okul dışı aktivitenin internet ve sosyal medya kullanımı olduğunu belirlemiştir. Şahin (2019) ise evinde bilgisayar bulunan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin, bilgisayarı olmayanlara göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Yalnızlık düzeyinin düşük olmasının bir başka nedeni de araştırmanın İstanbul gibi büyük bir şehirde yapılmış olması olabilir. Büyükşehirler, ergenlere daha fazla sosyal fırsat sunarken kültürel ve sosyal çeşitliliğin fazlalığı da akran gruplarına daha kolay kabul edilme imkânı

sağlayabilir. Kırsal bölgelerde yaşayan çocukların, kentlerde yaşayanlara kıyasla daha fazla yalnız hissettiğini gösteren çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Abshire vd., 2002; Chipuer ve Petty, 2000). Aynı zamanda çalışmanın bulgusuna paralel olarak Hunter ve diğerleri (2024), ergenlerde yalnızlığı inceledikleri çalışmada benzer şekilde çoğu ergenin sorunlu düzeyde yalnızlık yaşamadığını ve bu nedenle risk altında olmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yokken, sosyal medya kullanım bozukluğu ile anlamlı bir farka rastlanmasıdır. Lisede öğrenim görmekte olan kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla sosyal medya kullanım bozukluğu gösterdiği sonucuna rastlanmıştır. Kız çocuklarının daha yüksek sosyal medya kullanım bozukluğu yaşamalarının nedenlerinden birisi ebeveynlerin cinsiyete göre çocuklarına sunulan imkan farklılıklarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Aileler çocuklarının istedikleri aktiviteleri yapmalarına izin verirken erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha esnek ve izin verici tutum içerisinde olduğu söylenebilir (Aslan ve Arslan Cansever, 2012; Shaw, 1992; Tatlı vd., 2012). Bu nedenle erkek çocukları akranları ile daha rahat buluşup birlikte zaman geçirirken kız çocukları daha fazla evde vakit geçirmek zorunda kalabilirler. Kız çocuklarına daha az imkân sağlanmasından kaynaklı kız çocuklarının daha fazla sosyal medya kullanmasına neden oluşturabilir ve bu durumda erkeklere oranla daha fazla sosyal medya kullanım bozukluğu yaşamasına yol açabilmektedir. Bu bulgunun bir diğer nedeni de kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal ilişkilerde daha duygusal bağlar kurmaya ve sosyal kabul aramaya eğilimli olmasından kaynaklı olabilir. Sosyal medya üzerinde kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla beğeni, yorum ya da takipçi sayısı aracılığı ile bu ihtiyacını karşılamak için sosyal medyayı bir araç olarak kullanabilmektedir. Bu durumda sosyal medyayı daha fazla kullanmasına ve bir bozukluk oluşmasına neden olabilir. Twenge ve Martin (2020) tarafından ABD ve İngiltere'deki 13-18 yaş arasındaki ergenlerle yaptıkları çalışma sonucunda ergen kızlar akıllı telefonlarda, sosyal medyada, mesajlaşmada ve çevrimiçi ortamlarda daha fazla zaman harcarken, erkek ergenler çevrimiçi oyun oynamaya daha fazla zaman ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında kadınların interneti çoğunlukla sosyal etkileşimler için kullandığı erkeklerin ise daha çok oyunlar için kullandığına dair çalışma bulgularına rastlanmış olup, kadınların erkeklerden daha çok sosyal medya kullanım bozukluğu ile karşılaştığına dair çalışma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Hawi ve Samaha, 2019; Mari vd., 2023; Peris vd., 2020).

Çalışmada ebeveynlerin anne-baba birliktelik durumu ile ergenlerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, sosyal medya bozukluğu ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anne babası ayrı olan lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım bozukluklarının daha yüksek çıktığı sonucuna rastlanmıştır. Anne babası boşanmış ve ayrı yaşayan lise öğrencilerinin yaşadıkları duygusal zorluklarla başa çıkmak için sosyal medyayı bir araç olarak daha fazla kullanmasından kaynaklı bu sonuç ile karşılaşılmış olabilir. Bazı araştırma sonuçlarına göre sosyal medya bağımlısı olan ergenlerin büyük bir oranının boşanmış ebeveynlerin çocukları olduğudur (He, 2022; Tsitsika vd., 2011). Diğer bir taraftan boşanmış ebeveyn çocukları evde yeterince sosyal bağlantı kurabilecek bir ilişki bulamayabilir ve bu nedenle sosyal medya aracılığı ile arkadaşlarıyla veya yeni insanlarla iletişim kurmaya daha fazla ihtiyaç duyabilir. Bu gibi durumlar ebeveyn kontrolünün zayıflaması ile birlikte kontrolden çıkabilir ve çok uzun süre sosyal medya kullanımına neden oluşturabilir (Van Dijk vd., 2020).

Çalışmanın bir diğer bulgusu lise öğrencilerinin okudukları okul türü değişkeni, anne baba öğrenim ve çalışma durumları ile öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ve sosyal medya kullanım bozuklukları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmayışıdır. Çocuğun gittiği okul türü, anne babanın öğrenim ve çalışma durumu gibi değişkenler çocukların yalnızlık durumlarını doğrudan etkilemeyebilir. Çünkü çocukların yalnızlık durumları daha çok duygusal ve sosyal bağların kalitesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çocuğun gittiği okul türü, ebeveynlerin öğrenim seviyesi ya da çalışma durumu bir

çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılama yeteneği üzerinde tek başına belirleyici bir etmen oluşturmaz. Certel ve diğerleri (2016), lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, ailenin gelir durumu ve aile ortamından memnuniyet gibi aile temelli değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma bulamamıştır. Yabancı (2019) ise lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumları ile narsisizm ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini belirlemiştir. Ancak bu farklılaşmanın yalnızca fen lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri arasında olduğu, imam hatip lisesi öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu çalışmada fen lisesi öğrencileri yer almadığı için öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaması, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumu ile yalnızlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, alan yazın incelendiğinde anne ve babanın öğrenim düzeyinin düşük olduğu durumlarda ergenlerin kendilerini daha yalnız hissettiklerine dair bulgulara rastlanmaktadır (Duyan vd., 2008). Kaya'nın (2017) çalışmasında ise anne öğrenim durumu ergenlerin yalnızlık düzeyini etkilemezken, baba öğrenim durumunun çocukların yalnızlık düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmaların nedenlerinden biri, bu çalışmada anne ve baba öğrenim düzeyinin ağırlıklı olarak lise düzeyinde yoğunlaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Alan yazın incelendiğinde çocukların okul türü değişkenlerinin, anne baba öğrenim ve çalışma durumunun çocuğun yalnızlığına etki etmediğini gösteren bulgulara da rastlanmaktadır (Elkin, 2017; Günel, 2023; Vural, 2023).

Algılanan aile gelir durumu ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Aile gelir durumunu iyi olarak algılayan ergenler daha az yalnız hissederken, orta ve düşük olarak algılayanlar daha yüksek yalnızlık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile algıladıkları gelir durumu düştükçe yalnızlık düzeyinin arttığı söylenebilir. Düşük gelire sahip olan ailelerdeki ergenlerin kendilerini daha fazla sosyal dışlanmış ya da damgalanmış hissetmesinden, sosyal etkinliklere katılım ve erişimin zor hale gelmesinden, içindeki aile bireylerinin stresinin yüksek olması ve bu durumun çocuğa yansımalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifade ile gelir durumu hem ailenin hem de çocuğun ruhsal ve duygusal dayanıklılığını arttırabilmektedir (Bruno vd., 2023; Hoyt vd., 2019). Böylelikle gelir durumu iyi olan ebeveynlerin çocukları yalnızlık duygusu ile de daha kolay baş edebileceği düşünülebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ekonomik gelir ile sadece yalnızlık düzeyi değil diğer gelişim alanları ile karşılaştırmalara da rastlanmaktadır. Araştırma sonuçları düşük ekonomik gelire sahip ailelerde büyüyen çocukları üst gelir durumuna sahip olan ailelerin çocuklarına oranla daha düşük bilişsel, sosyal ve davranışsal puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir (Bradbury vd., 2015; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997; Mayer, 2002).

Çalışmadaki ergenlerin yakın arkadaş sayısı ile hem yalnızlık hem de sosyal medya kullanım bozukluğu arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanılmıştır. Özellikle 5 ve üzeri yakın arkadaşı olan lise öğrencilerinin hem yalnızlık düzeylerinin hem de sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin yakın arkadaş sayısı arttıkça ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılama, sosyal destek alma ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri daha olası olduğu düşünülebilir. Özetle ergenlerin yakın arkadaş sayısı arttıkça güçlü sosyal bağlara daha fazla sahip olabilir ve böylelikle hem yalnızlık düzeylerinin hem de sosyal medya kullanım bozukluğu düzeylerinin düşmesine neden oluşturabilir. Ayrıca güçlü sosyal ilişkiler, ergenlerin sosyal medyayı gerçek hayattaki etkileşimlerin yerini alacak şekilde aşırı kullanımını da engelleyebilir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde arkadaş sayısı arttıkça yaşam memnuniyetinin arttığı, stres düzeyinin azaldığını göstermektedir (Kang, 2023; Van der Horst ve Coffé, 2012).

Araştırmada, sosyal medyada geçirilen sürenin yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Günlük 3 saat ve üzeri sosyal medya kullanan lise

öğrencilerinde sosyal medya kullanım bozukluğu, 5 saat ve üzeri kullananlarda ise yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin kimlik oluşturma ve sosyal kabul süreçlerinde duyduğu onay ihtiyacı, sosyal medya bağımlılığına katkıda bulunabilir. Zhang (2024), ergenlerin %12'sinin günde 3-6 saat, %8'inin ise 6 saatten fazla sosyal medyada vakit geçirdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Caner ve diğerleri (2022) ergenlerin %24,4'ünün sosyal medya bağımlısı olduğunu saptamıştır. Sosyal medya kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar arasında Yukay Yüksel ve Çini'nin (2020) genç yetişkinlerde yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan araştırması da bulunmaktadır.

Lise öğrencilerinin yaşları ile yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yaş azaldıkça yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu artmaktadır. Benzer şekilde, sınıf düzeyi değişkeni de bu ilişkiyi desteklemekte; 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğu yaşadığı görülmektedir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin yeni bir öğrenim kademesine geçmesi, yeni okul ve arkadaş çevresine uyum sürecinde yaşadığı zorluklarla açıklanabilir. Kingery ve Erdley (2007), ergenlerin arkadaşları tarafından desteklenmesinin yalnızlık hissini azalttığını belirtirken, Goosby ve Walsemann (2012), okul aidiyeti yüksek olan ergenlerin daha az yalnız hissettiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları başarı düzeyi ile yalnızlık arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş, başarılı ve çok başarılı öğrencilerin daha düşük yalnızlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler, yüksek özgüven, sorumluluk bilinci ve sosyal becerilere sahip olduklarından yalnızlıkla daha etkili başa çıkabilmektedir. Özcan ve Keskin (2024), akademik başarısı yüksek öğrencilerin çalışkan, duyarlı ve sosyal becerileri gelişmiş bireyler olduğunu ortaya koymuştur. Sarier (2016), bu öğrencilerin motivasyon ve benlik saygısının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Bek (2017), yalnızlık hissi yüksek öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğunu, aksine kendini yalnız hissetmeyenlerin akademik katılım ve başarılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Wolford (2024), devlet liselerinde akademik başarısı düşük öğrencilerin daha yüksek yalnızlık düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Borak ve Beki (2021) ise sosyal medya kullanımının artmasının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Literatürde de akademik başarı düştükçe sosyal medya bağımlılığının arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Cohaney, 2010; Kumcağız vd., 2019; Paul vd., 2012).

Araştırmada, lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyi ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yalnızlık düzeyinin, sosyal medya kullanım bozukluğunu %9,7 oranında yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, önceki araştırmalarla kıyaslandığında önemli bir farklılık göstermektedir. Örneğin, Şafak ve Kahraman'ın (2019) pandemi öncesinde yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada, sosyal medya kullanımı ile yalnızlık ve narsistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş, ancak yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, pandemi öncesi yapılan diğer çalışmalar da (Eldeklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Karakoç ve Taydaş, 2013; Shaw ve Gant, 2002) yalnızlığın sosyal medya kullanım bozukluğunu yordamadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın en önemli yönlerinden biri, pandemi sonrası veri toplanmış olması ve pandemi sürecinin ergenler üzerindeki etkilerini ortaya koymasındır. Bulgular, yalnızlık yaşayan ergenlerin eksik hissettikleri sosyal etkileşimleri telafi etmek ve aidiyet duygusu hissetmek için sosyal medyayı bir araç olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Ancak bu eğilim, zamanla aşırıya kaçabilir ve sosyal medya kullanım bozukluğuna dönüşerek ergenleri gerçek dünyadan daha da izole edebilir. Bu bağlamda, pandemi sonrası dönemde ergenlerde yalnızlık ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin daha belirgin hale gelmesi dikkat çekicidir. Ayrıca, bazı ergenler yalnızlık gerçeğinden kaçış yolu olarak sosyal medyaya yönelerek sanal ilişkilere bağımlı hâle gelebilir. Alan yazında da yalnızlık düzeyi ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasında ilişkiyi destekleyen bulgulara rastlanmaktadır (Bakry, 2022; Bonsaksen vd., 2023; Çiftçi vd., 2023;

Erdemir, 2022; Özsat vd., 2022).

Araştırma bulgularına dayanarak, kız çocuklarının sosyal medya kullanım bozukluğunu daha fazla yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle, önleyici programlar geliştirilmeli ve özellikle ergenlik dönemindeki çocukların ailelerine yönelik bilgilendirme atölyeleri düzenlenmelidir. Bu atölyelerde, sosyal medya kullanım bozukluğunun belirtileri, kontrol teknikleri ve güvenli sosyal medya kullanımı konularına yer verilmelidir. Hem kız hem de erkek çocuklarını kapsayan sosyalleşme programları oluşturulmalı; ebeveyni ayrı olan çocuklar yakından takip edilerek okul ve aile iş birliğiyle destek programları uygulanmalıdır. Ayrıca, okul rehberlik servisleriyle iş birliği yapılarak sosyalleşmeyi teşvik eden kulüpler kurulmalı ve çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlığını azaltmak amacıyla daha kapsamlı ve uzun süreli oryantasyon programları geliştirilerek, sosyal uyumlarını destekleyen çalışmalar artırılmalıdır. Bu programlar, oyun temelli etkinlikler ve grup çalışmaları şeklinde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca, yalnızca okulun açıldığı ilk haftalarla sınırlı kalmamalı, yıl boyunca belirli aralıklarla devam eden destek programları şeklinde sürdürülmelidir. Arkadaşlık ilişkilerinin güçlendirilmesi hem yalnızlık hissini hem de sosyal medya kullanım bozukluğunu azalttığı için rehber öğretmenler tarafından yürütülecek arkadaşlık destek programları hayata geçirilmelidir. Bu programların içeriği; empati, iletişim becerileri ve çatışma çözme stratejileri temel alınarak hazırlanmalıdır. Akademik başarının artması, yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğunun azalmasına katkı sağladığından, motivasyon ve özgüveni artırmaya yönelik çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır. Başarısızlık algısı yüksek olan öğrenciler belirlenerek onlara yönelik sosyal destek programları uygulanmalıdır. Bu araştırma İstanbul iliyle sınırlı olup, farklı şehirlerde ve eğitim seviyelerinde tekrarlanmalı; ayrıca, yalnızlık ve sosyal medya kullanım bozukluğunun nedenlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmalar yürütülerek uygun müdahale programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Teşekkür

Bu araştırmada destekleri için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları

Araştırmada ilk yazar verilerin analiz edilmesi ve makalenin raporlanması basamaklarında görev almıştır. İkinci ve üçüncü yazar verilerin toplaması ve veri girişi basamaklarında görev almıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 13.10.2023 tarihli ve 2023/18 sayılı toplantısında 23/597 kayıt numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Finansman

Bu araştırma 2023 yılı TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiş ve finanse edilmiştir.

REFERANSLAR

- Abshire, D.A., Graves, J.M., Amiri, S., & Williams-Gilbert, W. (2022). Differences in loneliness across the rural-urban continuum among adults living in Washington State. *The Journal of Rural Health*, 38(1), 187-193. <https://doi.org/10.1111/jrh.12535>.
- Álvarez Muñoz, J. S., & Hernández Prados, M. Á. (2024). Types of family leisure activities in families with adolescents. *Journal of Family Issues*, 45(2), 285-302. <https://doi.org/10.1177/0192513X221150995>.
- Aslan, N., & Cansever, B. A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 23-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/101969>
- Aydoğan, D. D. İ. (2011). Genel liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin problemleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 47-68. <https://doi.org/10.21560/spcd.59327>
- Bakry, H., Almater, A.A., Alslami, D.M. Ajaj, H.S., Alsowayan, R.A., Almutairi, A.F., & Almoayad, F. (2022). Social media usage and loneliness among Princess Nourah University medical students. *Middle East Curr Psychiatry*, 29, 50. <https://doi.org/10.1186/s43045-022-00217-w>
- Baumeister, R.F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bälter, K., Johansson, J., Sheikh, S. K., & Eriksson, C. (2023). Making leisure time meaningful for adolescents: An interview study from Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2286664>
- Bek, H. (2017). Understanding the effect of loneliness on academic participation and success among international university students. *Journal of Education and Practice*, 8(14), 46-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143922>.
- Benner A. D. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. *Journal of Youth Adolesc.*, 40(5), 556-567. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9561-2>.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1920>
- Bonsaksen, T., Ruffolo, M., Price, D., Leung, J., Thygesen, H., Lamph, G., Kabelenga, I., & Geirdal, A. Ø. (2023). Associations between social media use and loneliness in a cross-national population: Do motives for social media use matter? *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), Article 2158089. <https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158089>
- Borak, N., & Beki, A. (2021). Sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(1), 61-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpd/issue/63038/963920>
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2015). *Too many children left behind: The US achievement gap in comparative perspective*. Russell Sage Foundation.
- Brooks-Gunn J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7(2), 55-71. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9299837/>
- Bruno, W., Dehnel, R., & Al-Delaimy, W. (2023). The impact of family income and parental factors

- on children's resilience and mental well-being. *Journal of Community Psychol.*, 51(5), 2052-2064. <https://doi.org/10.1002/jcop.22995>.
- Bruss K.V., Seth P., & Zhao G. (2024). Loneliness, lack of social and emotional support, and mental health issues - United States, 2022. *MMWR Morb Mortal Wkly Report*, 73, 539-545. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7324a1>.
- Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., & Musitu, G. (2020). Loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of cybervictimized adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 335. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010335>
- Caner, N., Efe, Y.S., & Başdaş, Ö. (2022). The contribution of social media addiction to adolescent LIFE: Social appearance anxiety. *Curr Psychol.*, 41(12), 8424-8433. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03280-y>.
- Certel, H., Yakut, S., Yakut, İ., & Gülsün, B. (2016). Öğrencilerde yalnızlık problemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3069-3084. <https://doi.org/10.15869/itobiad.267166>
- Chipuer, H. M., & Pretty, G. H. (2000). Facets of adolescents' loneliness: A study of rural and urban Australian youth. *Australian Psychologist*, 35(3), 233-237. <https://doi.org/10.1080/00050060008257484>.
- Choney, S. (2010). *Facebook use can lower grades by 20 percent, Study Says*. http://www.msnbc.com/id/39038581/ns.technology_and_science-tech_and_gadgets/
- Çiftci, N., Yıldız, M., & Çiftci, K. (2023). The mediating role of social ostracism in the effect of social media addiction on loneliness in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 73, 177-183. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.09.005>.
- Dağ, B., & Çelebi, B. (2021). *Pandemi ve yalnızlık*. Üsküdar Üniversitesi Yayınları.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Dunn, C., & Sicouri, G. (2022). The relationship between loneliness and depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. *Behaviour Change*, 39(3), 134-145. <https://doi.org/10.1017/bec.2022.13>.
- Duyan, V., Duyan, G., Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. & İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/628>
- Eccles, A.M., Qualter, P., Madsen, K.R., & Holstein, B.E. (2020). Loneliness in the lives of Danish adolescents: Associations with health and sleep. *Scand Journal Public Health*. 48(8), 877-887. <https://doi.org/10.1177/1403494819865429>.
- Eldeleklioğlu, J., & Vural, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 141-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87128>
- Elkin, N. (2017). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık durumlarının değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 89-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/351991>.
- Erdemir, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Eskin, M. (2000). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 5-11. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_4_1_5_11.pdf.
- Flora, J. 2019. *Wandering spirits*. University of Chicago Press.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.90442>
- GilPress (2024). *Loneliness statistics worldwide 2024*. <https://whatsthebigdata.com/loneliness-statistics/>
- Gniewosz, G. (2023). Adolescent loneliness and negative affect during the COVID-19 pandemic: The role of extraversion and neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(9), 1965–1982. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01808-4>.
- Goosby, B.J., & Walsemann, K.M. (2012). School racial composition and race/ethnic differences in early adulthood health. *Health Place*, 18(2), 296-304. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.10.002>.
- Gregory, L., Dutton, T., & Osuagwu, U.L. (2023). Does social media usage ameliorate loneliness in rural youth? A cross sectional pilot study. *BMC Psychiatry* 23, 371. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04849-y>.
- Günel, U. (2023). *İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılığı, zorbalık ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22, 1259-1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristics of internet and social media addiction profiles: Traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1515984>.
- Hawkey, L.C., & Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- He, Q. (2022). The relationship between family and social media. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 670, 318-322. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.058>.
- Hemberg, J., Korzhina, Y., Groundstroem, H., Östman, L., Nyström, L., & Nyman-Kurkiala, P. (2021). Loneliness – two sides to the story: Adolescents' lived experiences. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1883075>.
- Hoyt, L.T., Sabol, T.J., Chaku, N., & Kessler, C.L. (2019). Family income from birth through adolescence: Implications for positive youth development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101055>.
- Huang A.R., Reed, N.S., Deal, J.A., Arnold, M., Burgard, S., Chisolm, T., Couper, D., Glynn, N.W.,

- Gmelin, T., Goman, A.M., Gravens-Mueller, L., Hayden, K.M., Mitchell, C., Pankow, J.S., Pike, J.R., Sanchez, V., Schrack, J.A., Coresh, J., & Lin, F.R. (2024). Loneliness and social network characteristics among older adults with hearing loss in the ACHIEVE study. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci.*, 79(2), <https://doi.org/10.1093/gerona/glad196>.
- Hunter, S. C., Seth, R., Houghton, S., Lawrence, D., Zadow, C., Rosenberg, M., Wood, L., Qualter, P., & Shilton, T. (2024). Trajectories of loneliness during adolescence predict subsequent symptoms of depression and positive wellbeing. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(5), 1078–1090. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01925-0>.
- İnce, M., & Yılmaz, M. (2020). Ergenlik çağındaki çocukların sosyal medya kullanım alışkanlıklarının yalnızlaşmaya etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 1111-1144. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.725462>.
- Jefferson, R., Barreto, M., Verity, L., & Qualter, P. (2023). Loneliness during the school years: How it affects learning and how schools can help. *Journal of School Health*, 93(5), 428-435. <https://doi.org/10.1111/josh.13306>
- Jefferson, R., Barreto, M., Jones, F., Conway, J., Chohan, A., Madsen, K.R., Verity, L., Petersen, K.J., & Qualter, P. (2023). Adolescent loneliness across the world and its relation to school climate, national culture and academic performance. *Br Journal Educ Psychol.* 93(4), 997-1016. <https://doi.org/10.1111/bjep.12616>.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Käcko, E., Hemberg, J., & Nyman-Kurkiala, P. (2023). The double-sided coin of loneliness and social media – young adults’ experiences and perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2306889>.
- Kang, W. (2023). Understanding the associations between the number of close friends and life satisfaction: Considering age differences. *Front. Psychol.*, 4 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1105771>.
- Karakoç, E., & Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki. *Selçuk İletişim*, 7(4), 33-45. <https://doi.org/10.18094/si.78835>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Nobel Yayınları.
- Katz, E., Haas, H., & Gurevitch, M. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38(4), 164-181. <https://doi.org/10.2307/2094393>
- Kaya, Ş. (2017) *Ergenlerde ana-babaya bağlanma örüntüsünün benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Khaliq, A.A., Fatima, I., Iftikhar, M., & Alam, Q.U.A. (2020). Loneliness and aggression in adolescents living in institutionalized care. *Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice*, 11(2), 69-82. https://pu.edu.pk/images/journal/clinicalpsychology/PDF/5_v11_2_20.pdf.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experience as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 73-88.

<https://doi.org/10.1353/etc.2007.0007>.

- Kumcağız, H., Özdemir, T. Y. & Demir, Y. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımının akademik başarı ve arkadaşlık ilişkilerine etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/51160/632529>.
- Lyyra, N., Thorsteinsson, E.B., Eriksson, C., Madsen, K.R., Tolvanen, A., Löfstedt, P., & Välimaa, R. (2021). The Association between loneliness, mental well-being, and self-esteem among adolescents in four nordic countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7405. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147405>.
- Maes, M., Nelemans, S. A., Danneel, S., Fernández-Castilla, B., Van den Noortgate, W., Goossens, L., & Vanhalst, J. (2019). Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses of cross-sectional and longitudinal associations. *Developmental Psychology*, 55(7), 1548–1565. <https://doi.org/10.1037/dev0000719>.
- Mari, E., Biondi, S., Varchetta, M., Cricenti, C., Frascchetti, A., Pizzo, A., Barchielli, B., Rom, P., Vilar, M.M., González Sala, F. Giannini, A.M., & Quaglieri, A. (2023). Gender differences in internet addiction: A study on variables related to its possible development. *Computers in Human Behavior Reports*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100247>.
- Mayer, S. (2002). *The influence of parental income on children's outcomes*. Skulduggery Design Ltd.
- Moksnes, U. K., Bjørnsen, H. N., Ringdal, R., Eilertsen, M. E. B., & Espnes, G. A. (2022). Association between loneliness, self-esteem and outcome of life satisfaction in Norwegian adolescents aged 15–21. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(8), 1089-1096. <https://doi.org/10.1177/14034948221081287>.
- Newell, K. M., & Hancock, P. A. (1984). Forgotten moments: A note on skewness and kurtosis as influential factors in inferences extrapolated from response distributions. *Journal of Motor Behavior*, 16(3), 320–335. <https://doi.org/10.1080/00222895.1984.10735324>.
- Nguyen-Thi, D.-M., Huynh, S. V., & Tran-Chi, V.-L. (2020). Loneliness, stress, self-esteem, and deception among adolescents. *Journal of Human Ecology*, 70(1-3), 3217. <https://doi.org/10.31901/24566608.2020/70.1-3.3217>
- Özcan, N., & Keskin, Y. (2024). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin sahip oldukları değerler ve kişilik özellikleri: öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik durum çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 939-960. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1419459>.
- Özdoğan, A. A. (2021). Lise öğrencilerinin okul dışı zaman kullanımları: Değişken ve birey merkezli bir yaklaşım. *Etkileşim*, 7, 12-30. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2021.7.116>.
- Özsat, K., Işıktaş, S., & Şenol, H. (2022). Investigation of the effect of social media addiction levels of university students on virtual environment loneliness levels. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(4), 1030-1040. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2557232>.
- Paul, J.A., Baker, H.M., & Cochran, J.D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28, 2117-2127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>.
- Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4598. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124598>.
- Russell, D., Peplau, L.A., & Ferguson, M.L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11.
- Sarıer, E. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3080basariietkileienfaktorler-meta-analiz.pdf>.
- Savcı, M., Ercengiz, M., & Aysan, F. (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması. *Arch Neuropsychiatry*, 55. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.19285>.
- Seçim, Ö. Y., Alpar, Ö., & Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz Üniversitesi’nde yapılan ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215. <https://doi.org/10.17755/esosder.51995>.
- Shaw, R. (1992). *Imprisoned fathers and the orphans of justice*. In R. Shaw (Ed.), *Prisoner’s Children; What are the Issues?* (pp. 41-49). Routledge.
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). In defense of the Internet: The relationship between Internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1089/109493102753770552>
- Şafak, B., & Kahraman, S. (2019). Sosyal medya kullanımının yalnızlık ve narsistik kişilik özelliği belirtileri ile ilgili ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 54-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/657842>
- Şahin, D. (2019). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutumların, yalnızlık, depresyon ve beğenilme arzusuyla ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Tatlı, S., Selimoğlu, H., & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 101-114. <http://busbed.bingol.edu.tr/tr/pub/issue/29513/401032>.
- Thakur, H., Stutts, M., Choi, J.W., Temple, J.R., & Cohen J.R. (2023). Adolescent loneliness during the COVID-19 pandemic: The role of pre-pandemic risk factors. *Child Indic Res.*, 16(2), 617-639. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09984-8>.
- Tsitsika, A.K., Tzavela, E. C., Janikian, M., Ólafsson, K., Lordache, A., Schoenmakers, T. M., Tzavara, C., & Richardson, C. (2011). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six european countries and links with psychosocial functioning. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(1), 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.010>.
- Türkel, Z., & Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/735728>.
- Twenge, J.M., & Martin, G.N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>.
- Twenge, J.M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *A Journal of Adolescence*, 93(1), 257-269.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>.

- Urke, H.B., Larsen, T.B., & Kristensen, S.M.E. (2023). Preventing loneliness and reducing dropout: Results from the COMPLETE Intervention study in upper secondary schools in Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(13), 6299. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136299>.
- Van de Velde, C., Boudreault, S., & Berniard, L. (2023). Youth loneliness in pandemic times: A qualitative study in Quebec and Ontario. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2223671>.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>.
- Van der Eecken, A., Spruyt, B., & Bradt, L. (2020). Parents' role in adolescents' leisure time use: From goals to parenting practices. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(1), 43–62. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201130>.
- Van der Horst, M., & Coffé, H. (2012). How friendship network characteristics influence subjective well-being. *Soc Indic Res.*, 107(3), 509-529. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9861-2>.
- Van Dijck, J. (2020). *The network society: Los Angeles and London*. Sage.
- Vural, M. (2023). *Ergenlerde algılanan anne baba tutumları akran zorbalığı gösterme ve maruz kalma ile yalnızlık düzeyleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wolford, J. S. (2024). *Predicting loneliness from academic performance of Public and private high school students: A linear regression analysis*. [Doctoral dissertations and projects]. Liberty University, <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5366>.
- Yelpaze, İ. (2021). Ergenlerin problemleri sosyal medya kullanımlarında yalnızlığın yordayıcılığı: Duyguları yönetme becerilerinin aracılık rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 144-173. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.787149>.
- Yıldız, M. A., & Duy, B. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41). <https://doi.org/10.17066/pdrd.32099>.
- Yukay Yüksel, M., & Çini, A. (2020). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66-85. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.676402>.
- Zhang, W. (2024). An analysis of social media addiction in adolescents. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 52(1), 87-91. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/52/20241537>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Loneliness is one of the most important problems both individually and socially. Although this problem was initially considered only for the elderly, today it is seen that loneliness is not only in elderly individuals but also in children, adolescents and adults. In particular, loneliness is defined as a public health problem that significantly affects individuals of all age groups. One of the key age groups vulnerable to the effects of loneliness is adolescence. Adolescents who experience feelings of loneliness are more likely to exhibit symptoms of depression (Dunn & Sicouri, 2022), anxiety (Maes et al., 2019), low self-esteem (Lyyra et al., 2021), poor academic performance (Jefferson et al., 2023), school dropout (Haugan et al., 2019; Urke, 2023), communication difficulties (Cañas et al., 2020), sleep disturbances (Eccles, 2020), stress (Hemberg et al., 2021), and aggressive behaviors (Khaliq et al., 2020). Another consequence of loneliness in adolescents is the development of problematic social media use. This issue, characterized by the uncontrolled and excessive use of social media platforms, can lead adolescents to spend a significant portion of their day on social media, thereby neglecting other important activities such as studying, fulfilling responsibilities, and engaging in social interactions. Furthermore, parents dealing with problematic social media use may also experience physical health issues and mood fluctuations. A review of the national literature reveals a limited number of studies focused on adolescents and their social media use (İnce & Yılmaz, 2020; Türkel & Dilmaç, 2019; Yelpeze, 2021). Additionally, given the studies indicating an increase in individuals' loneliness levels during the pandemic (Dağ & Çelebi, 2021; Gniewosz, 2023; Thakur et al., 2023; Van de Velde et al., 2023), investigating the relationship between loneliness levels and problematic social media use among adolescents in the post-pandemic period adds further significance to this research.

Method: In this study, a correlational survey model was employed to determine the relationship between high school students' levels of loneliness and problematic social media use. The study population consisted of high school students enrolled in schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul. The sample size was calculated based on the statistics provided by the Istanbul Provincial Directorate of National Education (istatistik.meb.gov.tr), resulting in a total of 384 high school students included in the study. The research utilized a demographic information form, the UCLA Loneliness Scale Short Form, and the Social Media Disorder Scale for Adolescents (SMDS). The UCLA Loneliness Scale was initially developed by Russell et al. (1978) to measure the degree of loneliness experienced by individuals. Subsequently, Yıldız and Duy (2014) adapted the scale into Turkish and conducted a validity and reliability study for the short form. The SMDS was developed by Van den Eijnden et al. (2016) and later adapted into Turkish by Savcı et al. (2018) to assess the level of problematic social media use among adolescents. Ethical approval for the study was obtained, followed by permission to collect data from the Istanbul Provincial Directorate of National Education.

Findings: The initial findings of the study indicate that high school students exhibit relatively low levels of loneliness and only rare levels of problematic social media use. It was found that female students demonstrate higher levels of problematic social media use compared to male students. Additionally, a significant difference was observed between family cohesion and adolescents' problematic social media use. Specifically, adolescents with separated parents displayed significantly higher levels of problematic social media use than those whose parents live together. The study also revealed that adolescents who perceive their family income as good feel less lonely, while those who perceive their family income as poor constitute the group with the highest levels of loneliness. However, no significant difference was found between perceived family income and problematic social media use. Regarding the number of close friends, there was a significant difference in the Loneliness Scale scores between adolescents with five or more close friends and all other groups, with those having five or more close friends scoring lower on loneliness. A significant difference was also found between daily social media usage time and problematic social media use scores. The study further identified a significant difference between perceived academic success and loneliness levels among high school students, with those who consider themselves successful or very successful reporting lower levels of loneliness compared to other students. The final finding of the study is that there is a moderately significant positive relationship between the level of loneliness and the level of problematic social media use among high school students. Moreover, it was determined that the level of loneliness predicts 9.7% of the variance in problematic social media use.

Discussion, Conclusion and Recommendation: The findings of the research suggest that girls are more prone to social media disorder compared to boys. Therefore, it is recommended to develop and implement

preventive programs specifically targeting girls, along with organizing workshops or initiatives to inform their families. Additionally, children from families with separated parents should be closely monitored, and support programs for both schools and parents should be created and implemented to address the potential social media disorders in these children. For 9th-grade students, who are in a transitional phase and striving to adapt to school and peer environments, extended and more effective orientation programs may be necessary to reduce loneliness and ensure better socialization throughout the academic year. Since an increase in the number of close friends helps reduce both loneliness and social media use disorder, schools could introduce more programs aimed at fostering friendships, with school counselors monitoring the effectiveness of these initiatives. Given the relationship observed between perceived academic success and loneliness, it is also suggested that schools increase the number of motivation and self-confidence programs to enhance academic achievement. This study was conducted only in Istanbul; therefore, it could be replicated in smaller cities and with students at different educational levels. Furthermore, qualitative research could be undertaken to investigate the causes of both loneliness and social media use disorder, and intervention programs could be developed and implemented based on these findings.

Üniversite Öğrencilerinin Genel Aidiyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emine DURAN ^{1*} Kemal ÖZTEMEL ² Zeliha TRAŞ ³

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

² Gazi Üniversitesi, Türkiye

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 15.02.2025

Kabul Tarihi: 30.05.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Aidiyet,
Kabul Edilme,
Reddedilme,
Üniversite Öğrencileri

ÖZET

Araştırmada üniversite öğrencilerinin genel aidiyet seviyelerinin tespit edilmesi ve genel aidiyetin alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Araştırma grubunu, yaş ortalaması 20,04 olan 506 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Grubun 418 (%82.6)'i kadın ve 88 (%17.4)'i erkek katılımcıdan oluşturmaktadır. Araştırmaya 225 (%45) lisans ve 281 (%55.5) önlisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama sürecinde "Genel Aidiyet Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan, demografik bilgilerin bulunduğu "Kişisel Bilgi Formu"ndan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ve raporlamasında; üniversite öğrencilerinin, kabul edilme ve reddedilme alt ölçeklerine verilen yanıtların ortalamalarından hareketle genel aidiyetlerinin, cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Ayrıca yaşa, yetiştirilme sürecinde algılanan ebeveyn tutumuna, ebeveyn eğitim düzeyine ve ebeveynlerin birlikte yaşama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin kabul edilme ve reddedilme puan ortalamaları; cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ancak reddedilme ve kabul edilme puan ortalamalarının, yetiştirilme sürecinde algılanan anne-baba tutumuna ve anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kabul edilme puan ortalamaları, anne-babanın beraber yaşama durumuna göre farklılaşırken, reddedilme puan ortalamaları anne-babanın beraber yaşama durumuna bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin aidiyet düzeyleri; cinsiyetlerine, lisans ya da önlisans düzeyinde olmalarına, bulundukları yaşa ve babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak değişim göstermemektedir. Fakat yetiştirilirken algıladıkları anne-baba tutumuna, annelerinin eğitim düzeyine ve ebeveynlerinin birlikte yaşama durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde değişim göstermektedir. Elde edilen bulgular, literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Examination Of General Belonging Levels of University Students in Terms of Various Variables

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 15.02.2025 Accepted: 30.05.2025 Published: 30.06.2025 Keywords: Belonging, Acceptance, Rejection, University Students	The aim of the study was to determine the general level of belonging of university students and to examine the changes in the mean scores of acceptance and rejection, which are subscales of general belonging, according to various variables. The study was created according to the screening model approach. The study group consisted of 506 university students with an average age of 20.04. The group consisted of 418 (82.6%) female and 88 (17.4%) male participants. 225 (45%) undergraduate and 281 (55.5%) associate degree students participated in the study. In collecting the data; “General Belonging Scale” and “Personal Information Form” were used. In the analysis and interpretation of the data, an independent groups t-test was conducted to determine whether the mean scores of university students from the acceptance and rejection subscales of general belonging differed according to gender and level of education. In addition, ANOVA was conducted to determine whether there were differences according to age, perceived parental attitudes during upbringing, parental education level, and whether the parents lived together. According to the findings; students' acceptance and rejection scores do not differ according to gender, education level, age and father's education level. However, rejection and acceptance scores differ depending on parental attitudes and mother's education level. In addition, while the average acceptance scores differ according to whether the parents live together, the average rejection scores do not differ according to whether the parents live together. As a result, the levels of belonging of university students do not differ according to their gender, education level, age and father's education level. However, it varies significantly depending on the parental attitudes they perceive while they are being raised, the education level of their mothers, and the cohabitation of their parents. The findings were discussed based on the literature.

To cite this article:

Duran, E., & Öztemel, K. (2025). Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 163-178. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.126>

***Sorumlu Yazar:** Emine Duran, emine.duran@yobu.edu.tr

GİRİŞ

İnsan sosyal yönü bulunan ve bu yönü ile yaşam doyumunu destekleyen bir varlıktır. Bireyler bulundukları yeri sahiplenme, kendisini oraya ait hissetme, oradaki kişiler tarafından kabul edilme gibi sosyal gereksinimlerin karşılanmasına ihtiyaç duymaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre temel psikolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının hemen üzerinde yer alan ait olma sosyal yaşamda temel bir gereksinim olarak kabul edilmektedir (Arpacı vd., 2018). Ait olma kavramı, bireyin bir çevreye dâhil olması ve o çevreye katılma tecrübesi olarak da ifade edilir (Hagerty vd., 1992). Aidiyet duygusu, bireylerin temel ihtiyaçlarından biri olan, sosyal/duygusal bağlılığın bir unsuru olan kavramdır (Hill, 2006).

Aidiyet duygusu, bireylerin iş yerleri ve eğitim kurumlarındaki motivasyonları, verimleri ve başarıları üzerinde önemli derecede rol oynamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonun sürdürülebilmesi için aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olması önem arz etmektedir. Özellikle üniversite de öğrenim görmekte olan öğrencilerin kendilerini kuruma ait hissetmeleri onların üniversiteye devam etmeleri ile yakından ilişkilidir (Hausmann vd., 2009). Yalnızca üniversiteye devam etme konusunda değil bir çok konuda öğrencilere fayda sağlayan ve olumlu etkileri olan bir duygudur.

Üniversite öğrencileri için aidiyet duygusu, üniversiteye bağlılıklarını destekleyen, kendisini oraya ait hissetmesine yardımcı olan, akademik başarılarına ve kariyer gelişimlerine destek olan ve kariyer hedeflerine yönelik motivasyon sağlayan sosyal, bilişsel ve çevresel etkenlerin etkileşimini gerektiren bir duygudur (Meehan ve Howells, 2019). Üniversiteye yeni başlayan gençlerin yeni bir ortama uyumu onları birçok açıdan güçlüklerle karşılaşmaya itebilmektedir. Kendisini yeni girdiği ortama ait hissetme gereksinimi karşılanmadan akademik ya da sosyal alanda bir kazanım elde etmesi zorlaşabilmektedir. Çünkü aidiyet, gençlerin kendilerini hem üniversiteye hem de üniversitede bulunan kişilere ne derece bağlı hissettikleri yönünden önem taşımaktadır (Gillen-O'Neel, 2021). Üniversiteye olan bağlılığın az olması yani aidiyetin düşük olması üniversiteyi terk etme ihtimalini de artırmaktadır (Van Gijn-Grosvenor ve Huisman, 2020).

Üniversite öğrencilerinin bulundukları kuruma bağlılık ve ait olma duygusunun yüksek olması gençlerin akademik başarılarını da olumlu anlamda etkilemektedir. Aidiyet duygusu yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik özgüven ve motivasyonlarının ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür (Maunder, 2018; Sánchez vd., 2005; Slaten vd., 2016). Öğrencilerden başarı beklemeden önce kuruma olan aidiyet duygularının artırılmasının yerinde olacağı söylenebilir.

Aidiyet duygusu yalnızca akademik başarı üzerinde etkili değildir aynı zamanda gençlerin ruhsal sağlıkları ve yüksek iyi oluş düzeyleri içinde önemli bir etkidir. Karaman ve Tarım (2018), gençlerin üniversiteye karşı aidiyet duygusunun yüksek olmasının iyi oluş seviyelerini de artıracaklarını ifade etmiştir. Bazı araştırma bulguları incelendiğinde, aidiyet duygusunun az olduğu gençlerin daha fazla yalnızlık hissettikleri, sıklıkla hastalandıkları ve depresyon belirtilerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Fisher vd., 2015). Öğrencilerin aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması onların hem sosyal hem ruhsal anlamda olumlu etkilemektedir.

Aidiyet duygusunu karşılayamayan gençlerin internet ve sosyal medya ağlarında daha fazla vakit geçirdiği görülmektedir. Bireyler çevrimiçi ortamda sosyal ilişki kurmak ve ait olma deneyimi için, çevrim içi platformlarda daha fazla zaman harcamaktadırlar (Moody, 2001). Yani aidiyet duygusu düşük olan kişiler sosyal medya uygulamalarına daha fazla yönelmektedirler. Traş ve arkadaşları (2019), üniversite öğrencilerinin aidiyet duyguları arttıkça facebook kullanım yoğunluklarının azaldığını ifade etmiştir. Literatürde yer alan konu ile ilgili çalışma sonuçlarına dayanarak üniversite öğrencilerinin aidiyet duygusunun gençlerin akademik başarıları, ruh sağlığı ve sosyal becerileri üzerinde önemli bir rolü olduğunu söylenebilir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin aidiyet duygusunun gelişiminde rolü

olan faktörler üzerinde durulmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel aidiyet düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Aidiyet kavramı birçok değişkenle ilişkilendirilebilen ve bireylerin yaşamında önemli bir temel gereksinimdir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların literatüre önemli katkı ve destek sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet düzeylerinin belirlenmesi ve genel aidiyetin alt ölçeklerinin puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin amaçlandığı mevcut çalışma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte var olmuş ve halen var olmakta olan bir durumu manipüle etmeden betimlemektir (Karasar, 2009). Araştırmada üniversite öğrencilerinin aidiyet düzeylerinin alt ölçekler düzeyinde betimlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 17-25 yaş aralığında olan 418'i kadın ve 88'i erkek 506 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 225'i lisans ve 281'i önlisans öğrenim düzeyinde eğitim görmektedir. Çalışma grubu; araştırmacının en kolay ulaşabildiği katılımcılardan başlayıp, ulaşmayı hedeflediği sayıya ulaşmaya kadar veri toplaması ile örneklemin oluşturulduğu (Altunışık vd., 2010) uygun örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Genel Aidiyet Ölçeği” Kullanılmıştır.

Genel Aidiyet Ölçeği

Malone ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları Duru (2015) tarafından yapılan ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Yedili derecelendirme (Kesinlikle Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum) şeklinde puanlanan ölçek, “Kabul edilme/İçerilme” ve “Reddedilme/Dışlanma” olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek maddelerinin ilk altı sorusu “Kabul edilme” alt ölçeğini, geri kalan altı soru ise “Reddedilme” alt ölçeğini ölçmektedir. Ayrıca “Reddedilme” alt ölçeğinin maddeleri ters çevrildiği takdirde ölçek tek boyutlu olarak da kullanılabilir. Ölçeğin geneli için hesaplanan iç tutarlılık katsayı değeri .92’dir. “Kabul edilme/İçerilme” alt ölçeği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .89, “Reddedilme/Dışlanma” alt ölçeği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .91 değerindedir. Ölçeğin maddelerine ait faktör yükleri .70 ile .82 aralığında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen değerlerin de kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır ($X^2/df=2.076$, RMSEA = .07, GFI = .92, TLI = .95, SRMR= .04, CFI = .96, NFI = .93, RFI = .91). bu çalışma için hesaplanan iç tutarlılık katsayı değerleri kabul edilme alt ölçeği için .87, reddedilme alt ölçeği için .89 ve ölçeğin tamamı için .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeğinin kabul edilme ve reddedilme alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete ve eğitim düzeyine göre

farklılaşmanın olup olmadığının test edilmesi maksadıyla t testi (bağımsız gruplar) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcının yaşına, yetiştirilirken algıladığı anne-baba tutumuna, anne-babasının eğitim düzeyine ve anne-babasının birlikte yaşama durumuna bağlı olarak değişim gösterip göstermediği de tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS 26.00 programı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz işlemine alınmadan önce, normalliğin test edilmesi için mahanolobis uzaklık değeri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler içerisinde uç değer tespit edilmediği için herhangi bir veri çıkarılmadan 506 katılımcı analize dâhil edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Genel Aidiyet Ölçeği'nin "Kabul Edilme" ve "Reddedilme" alt ölçeklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere, normallik analizine, bağımsız örneklem t testi sonuçlarına ve ek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik analizine dair sonuçlara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikleri ve Normallik Analizi

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kabul Edilme	506	5.191	1.352	-.842	.357
Reddedilme	506	2.537	1.498	.999	.217

Tablo 1'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeği alt ölçekleri ortalamalarının kabul edilme ($\bar{X}=5.191$) ve reddedilme ($\bar{X}=2.537$) şeklindedir. Çarpıklık değeri ile basıklık değerleri incelendiğinde, her iki değerinde +1.5 ile -1.5 aralığında bir değerde yer aldığı ve bu durum normal dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tablo 2

Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	d
Kabul Edilme	K	418	5,18	1,36	-.363	.717	.00
	E	88	5.24	1.33			
Reddedilme	K	418	2.55	1.50	.376	.707	.00
	E	88	2.48	1.51			

p<.05

Tablo 2'de üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin kabul edilme ($d=.00$, $p=.717$, $p<.05$) ve reddedilme ($d=.00$, $p=.707$, $p<.05$) puan ortalamaları cinsiyete bağlı olarak değişim göstermemektedir. Cohen's d için etki büyüklüklerini yorumlama aralıkları küçük ($d=.02$), orta ($d=.05$) ve büyük ($d=.08$) olarak belirtmiştir (Lakens, 2013). Elde edilen değerler ise bağımsız değişkenin çok küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3*Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları*

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	d
Kabul Edilme	Önlisans	281	5,14	1,49	-.897	.370	.00
	Lisans	225	5.25	1.16			
Reddedilme	Önlisans	281	2.51	1.57	-.381	.703	.00
	Lisans	225	2.57	1.41			

p<.05

Üniversite öğrencilerinin eğitim düzeylerine göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur. T testi sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin kabul edilme ($d=.00$, $p=.370$, $p<.05$) ve reddedilme ($d=.00$, $p=.703$, $p<.05$) puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen değerler ise bağımsız değişkenin etkisinin çok küçük olduğunu göstermektedir (Lakens, 2013).

Tablo 4*Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişimi*

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	28,465	9	3,163			
	Grup içi	894,568	496	1.804	1.754	.075	.03
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	22,608	9	2,512			
	Grup içi	1110,179	496	2,238	1.222	.345	.02
	Toplam	1132,787	505				

p<.05

Tablo 4'te, üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme ($\eta^2 = .03$, $p=.075$, $p<.05$) ve reddedilme ($\eta^2 = .02$, $p=.345$, $p<.05$) alt ölçeklerinin puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise her iki alt ölçeğin η^2 değerleri küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013). Cohen (2013), eta kare (η^2) için etki büyüklüklerini küçük ($\eta^2 = .01$), orta ($\eta^2 = .06$) ve büyük ($\eta^2 = .14$) olarak belirtmiştir. Korelasyon oranı, η (eta), bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki derecesini ölçmektedir; korelasyon oranının karesi, η^2 (eta kare) ise farklılaşma oranını ifade etmektedir (Richardson, 2011).

Tablo 5

Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Anne Tutumu Değişkenine Göre Değişimi

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	76,109	8	9,514			
	Grup içi	846,923	497	1,704	5.583	.000	.08
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	87,034	8	10,879			
	Grup içi	1045,752	497	2,104	5.170	.000	.08
	Toplam	1132,787	505				

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin algılanan anne tutumuna göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme puan ortalamaları algılanan anne tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir ($\eta^2=.08$, $p=.000$, $p<.05$). Aynı şekilde reddedilme alt ölçeğinin puan ortalamalarının da algılanan anne tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($\eta^2=.08$, $p=.000$, $p<.05$). Elde edilen değerler orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013).

Tablo 6

Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Değişimi

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	59,160	8	7,395			
	Grup içi	863,873	497	1.738	4,254	.000	.06
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	99,103	8	12,388			
	Grup içi	1033,684	497	2,080	5,956	.000	.09
	Toplam	1132,787	505				

$p < .05$

Üniversite öğrencilerinin algılanan baba tutumuna göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara tablo 6'da yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme ($\eta^2=.06$, $p=.000$, $p<.05$) ve reddedilme ($\eta^2=.09$, $p=.000$, $p<.05$) puan ortalamalarının yetiştirilme sürecinde algılanan baba tutumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmüştür. Elde edilen değerler kabul edilme ($\eta^2=.06$) ve reddedilme ($\eta^2=.09$) alt ölçekleri için orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013).

Tablo 7*Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi*

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	26,053	6	4,342			
	Grup içi	896,980	499	1.798	2.416	.026	.03
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	25,511	6	4,252			
	Grup içi	1107,275	499	2.219	1.916	.076	.02
	Toplam	1132,787	505				

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($\eta^2=.03$, $p=.026$, $p<.05$). Elde edilen değerler, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013). Ancak, reddedilme alt ölçeğinin puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($\eta^2=.02$, $p=.076$, $p<.05$). elde edilen η^2 değeri küçük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013).

Tablo 8*Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi*

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	18,181	6	3,030			
	Grup içi	904,851	499	1.813	1.671	.126	.02
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	26,518	6	4,420			
	Grup içi	1106,268	499	2,217	1.994	.065	.02
	Toplam	1132,787	505				

p<.05

Tablo 8’de, üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme ($\eta^2=.02$, $p=.126$, $p>.05$) ve reddedilme ($\eta^2=.02$, $p=.065$, $p<.05$) alt ölçeklerinin puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen η^2 değeri, küçük düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013).

Tablo 9

Genel Aidiyet Alt Ölçek Puanlarının Anne-Baba Birlikte Yaşama Durumu Değişkenine Göre Değişimi

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kabul Edilme	Gruplar arası	18,550	4	4,637			
	Grup içi	904,483	501	1.805	2.569	.037	.02
	Toplam	923,033	505				
Reddedilme	Gruplar arası	14,123	4	3,531			
	Grup içi	1118,664	501	2.233	1.581	.178	.02
	Toplam	1132,787	505				

p<.05

Üniversite öğrencilerinin anne ve babalarının birlikte yaşama durumuna yönelik genel aidiyet alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlara tablo 9’da yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin kabul edilme alt ölçeğinin puan ortalamaları ile anne-babanın birlikte yaşama durumuna arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($\eta^2=.02$, $p=.037$, $p<.05$). Ancak, reddedilme alt ölçeğinin puan ortalamalarının anne-babanın birlikte yaşama durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($\eta^2=.02$, $p=.178$, $p<.05$). Elde edilen η^2 değeri, küçük düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 2013; Lakens, 2013).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel aidiyet düzeylerinin belirlenmesi ve genel aidiyetin alt ölçekleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin genel aidiyet düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, algılanan anne-baba tutumu, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-babanın birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Fakat mevcut çalışma grubunun %82,6’sı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Bu durumun cinsiyetler arası değişimin hesaplanmasında istatistiksel gücü zayıflatabileceği ve genellenebilirliği sınırlandırabileceği öngörülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise benzer bulgulara rastlanmıştır. Aidiyet düzeyi ile cinsiyet arasında bir farklılaşma bulunmamaktadır (Ada vd., 2016; Arslan, 2023; Hallers-Haalboom vd., 2014; Özdaş, 2017). Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmaların mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Yani üniversite öğrencilerinde kadın ya da erkek olmak, aidiyet duygusunun gelişiminde ya da aidiyet düzeyinde herhangi bir değişiklik oluşturmamaktadır.

Aidiyet duygusu, üniversiteye yeni başlayan ve bu sebeple yeni ortama uyum sağlama, gruba dâhil olma çabası içindeki öğrenciler için kritik ve hayati bir öneme sahiptir ancak birinci sınıflarla sınırlı değildir aidiyet kariyer yolculuğu boyunca devam etmekte olan bir süreçtir (Maunder, 2018). Üniversitenin birinci sınıfında kuruma uyum ve alışma ile geçen zaman sonraki yıllarda biraz daha farklılaşmaktadır. Üniversitede öğrenim görülen yılın fazla olması aidiyet duygusunun düzeyinde bir rol oynama durumuna bakılmak istenmiştir. Bu nedenle mevcut araştırmada, önlisans ve lisans eğitim düzeyindeki öğrencilerinin aidiyet düzeylerinin farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular, önlisans ve lisans öğrencilerinin aidiyet düzeylerinde bir farklılaşmaya rastlanmadığını göstermiştir. Büyükalım (2020) çalışmasında aile aidiyeti ile sınıf düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin aidiyet düzeyleri yaşlarına bağlı olarak farklılaşma göstermediği görülmüştür. Arslan (2023), sağlık kurumları çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile aidiyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ada ve arkadaşları (2016), beden eğitimi öğretmen adaylarının bölüme yönelik aidiyet düzeylerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında yaş ile aidiyet arasında bir farklılaşma bulunmadığını ifade etmiştir. Literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları mevcut çalışma sonucunu destekler niteliktedir (Elciyar ve Küçük, 2020).

Mevcut araştırmada, öğrencilerin genel aidiyet ölçeğinin alt ölçekleri olan kabul edilme ve reddedilmeden aldıkları puanlar, algıladıkları anne-baba tutumuna göre farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Benzer bir çalışma sonucu olarak Çeçen (2008), anne-babasının tutumunu otoriter olarak bildiren kişilerin demokratik bildirenlere kıyasla kendilerini daha yalnız hissettiklerini tespit etmiştir. Özler-Ervüz ve Öztürk (2024) genel aidiyet ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, koruyucu ve demokratik tutumu algılayan bireylerin aidiyet düzeyinin azaldığını, otoriter algılayan bireylerin ise aidiyetinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Büyükalim (2020), üniversite öğrencilerinin aidiyet düzeylerinin algıladıkları ebeveyn tutumuna bağlı olarak farklılaşma gösterdiğini ifade etmiştir. Literatürdeki çalışma sonuçları mevcut çalışma sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmada, aidiyetin kabul edilme alt ölçeği anne eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Fakat reddedilme alt ölçeğine göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Pedler ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, ebeveynleri üniversite mezunu olanlar ile ebeveynleri üniversite mezunu olmayan öğrencilerin aidiyet düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Balak (2017) ilkökul öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, annenin eğitim durumu ile okula aidiyet düzeyi arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Mevcut araştırmada, baba eğitim düzeyi ile aidiyetin alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Literatürdeki çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Balak, 2017; Büyükalim, 2020).

Mevcut araştırmada, genel aidiyetin alt ölçeği kabul edilme düzeyinin öğrencilerin ebeveynlerinin birlikte yaşama durumuna bağlı olarak farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Ancak reddedilme alt ölçeği ile arasında bir fark bulunmamıştır. Büyükalim (2020), ebeveynleri birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin aile aidiyet düzeyinin anne babası ayrı yaşayan üniversite öğrencileri ile kıyaslandığında daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Dursun (2021) suça sürüklenen çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışmasında anne babası birlikte yaşayıp yaşamam durumuna göre aile aidiyet düzeylerinin farklılaştığını ifade etmiştir. Literatürdeki çalışmalar mevcut çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Yükseköğretim kurumlarında aidiyet duygusu kritik bir öneme sahiptir ve üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu, başarısını ve ruh sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle aidiyet hissi yükseköğretimde temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir. Bununla ilgili çalışmalar, faaliyet ve eğitimler verilebilir. Üniversite öğrencilerinin kendilerini kuruma ait hissedebilmeleri açısından risk oluşturabilecek etkenlerin ortadan kaldırılması ya da en azından en aza indirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Bireyin kendini keşfedememiş olmasının ve odağını etrafına çevirmesine engel olan sorunlarının, aidiyet duygusunun oluşmasına engel teşkil edebilecek önemli sorunlardan olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılabilecek çalışmaların başında öğrencilere sağlanacak olan psikolojik danışma hizmetleri gelmektedir. Bu hizmetlerin sunulmasının öğrencinin kendini farkedebilmesi, keşfedebilmesi ve var olan sorunları ile baş edebilmesi için yol gösterici olacaktır. Kendini keşfeden ve sorunlarına çözüm bulmuş olan öğrencileri odağını çevrelerine ve çevredeki aktivitelere çevirebileceklerdir. Örneğin; üniversitede kurulan öğrenci topluluklarına katılım sağlanmasının aidiyet duygusunu artırmayı sağlayabilir. Ayrıca, aidiyet ile ilgili üniversite öğrencileri

üzerinde daha fazla araştırma yapılmasının alana ve alan çalışanlarına fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Etik Onay

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 04.10.2024 tarih ve 2024/756 sayılı karar onayı ile yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

REFERANSLAR

- Ada, E. N., Karabekmez, S., Alp, H. ve Pehlevan, Z. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygusunun farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-65. [https://doi: 10.5336/sportsci.2015-48620](https://doi.org/10.5336/sportsci.2015-48620)
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arpacı, İ., Kesici, Ş. ve Baloğlu, M. (2018). Individualism and internet addiction: the mediating role of psychological needs. *Internet Research*, 28(2), 293-314. [https://doi: 10.1108/IntR-11-2016-0353](https://doi.org/10.1108/IntR-11-2016-0353)
- Arslan, A. (2023). *Sağlık kurumlarında yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların aidiyet duygusuna etkileri; Çanakkale ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Büyükalım, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde genel aidiyet, nomofobive yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çeçen, R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 415–431.
- Dursun, Y. (2021). Suça sürüklenen çocukların bağlanma stilleri ve aile aidiyetleri. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-29.
- Elciyar, K. ve Küçük, M. (2020). Sosyal ağ kullanımı: sosyal kazanımlar, kendini gerçekleştirme ve aidiyet. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* (33), 198-210. <https://doi.org/10.31123/akil.617079>
- Fisher, L., Overholser, J., Ridley, J., Braden, A. & Rosoff, C. (2015). From the outside looking in: Sense of belonging, depression, and suicide risk. *Psychiatry*, 78(1), 29–41. [https://doi: 10.1080/00332747.2015.1015867](https://doi.org/10.1080/00332747.2015.1015867)
- Gillen-O'Neel, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. *Research in Higher Education*, 62(1), 45-71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., Groeneveld, M. G., Endendijk, J. J., Berkel, S. R., Pol, L. D. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Mothers, fathers, sons, and daughters: Parental sensitivity in families with two children. *Journal of Family Psychology*, 28, 138-147.

<https://doi.org/10.1037/a0036004>

- Hausmann, L. R., Ye, F., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50, 649-669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>
- Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(5), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2006.04.003>
- Karaman, Ö. & Tarim, B. (2018). Investigation of the correlation between belonging needs of students attending university and well-being. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 781-788.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Malone, G. P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 311-316. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.027>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756-768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- Meehan, C. & Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376-1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>.
- Moody, E. J. (2001). Internet use and its relationship to loneliness. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 393-401. <https://doi.org/10.1089/109493101300210303>
- Özdaş, İ. (2017). *Yetişkinlerde ait olma ihtiyacı, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Özler-Ervüz, F. ve Öztürk, M. (2024). Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet duygularının belirleyicileri: anne-baba tutumları ve bağlanma stilleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(3), 493-513. <https://doi.org/10.33417/tsh.1254040>
- Pedler, M. L., Willis, R. & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V. & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Sánchez, B., Colón, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619–628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloglu). Nobel Akademi.
- Taş, Z., Öztemel, K., & Baltacı, U. (2019). Role of problematic Internet use, sense of belonging and social appearance anxiety in facebook use intensity of university students. *International Education Studies (IES)*, 12(8), 1-10. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n8p1>
- van Gijn-Grosvenor, E. L. & Huisman, P. (2020). A sense of belonging among Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 376-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1666256>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Humans are beings with a social aspect that supports life satisfaction. Individuals need to have their social needs met, such as owning the place they are in, feeling like they belong there, and being accepted by the people there. The concept of belonging is also expressed as the individual's involvement in an environment and the experience of participating in that environment (Hagerty et al., 1992). The sense of belonging is a concept that is one of the basic needs of individuals and an element of social/emotional commitment (Hill, 2006). The sense of belonging plays an important role in the motivation, efficiency and success of individuals in workplaces and educational institutions (Ryan & Deci, 2000). Especially for university students, feeling that they belong to the institution is closely related to their attendance at the university (Hausmann et al., 2009). For university students, the sense of belonging is a feeling that requires the interaction of social, cognitive and environmental factors that support their commitment to the university, help them feel like they belong there, support their academic success and career development, and provide motivation towards their career goals (Meehan & Howells, 2019). Based on the results of studies on the subject in the literature, it can be said that the sense of belonging of university students has an important role in the academic success, mental health and social skills of young people. Therefore, it is thought that it would be important to focus on the factors that play a role in the development of the sense of belonging of university students. The aim of the study was to examine the general sense of belonging of university students in terms of various demographic variables. The concept of belonging is an important basic need in the lives of individuals and can be associated with many variables. Therefore, it is anticipated that the results obtained from the study will provide significant contribution and support to the literature.

Method: The current study, which aims to determine the general sense of belonging of university students and to examine whether the mean scores of the subscales of general sense of belonging differ according to various variables, was designed according to the screening model. The aim of the study was to describe the belonging levels of university students at the sub-scale level and the study was conducted in this direction. The study group consists of 506 university students, 418 female and 88 male, aged between 17 and 25. 225 of the participating students are studying at undergraduate level and 281 are studying at associate degree level. "Personal Information Form" and "General Belonging Scale" were used to collect data. In the analysis of the data; independent groups t-test was used to test whether the mean scores of university students from the acceptance and rejection subscales of the general belonging scale differed according to gender and level of education. In addition, whether there was a difference according to age, parental attitudes, parental education level and whether the parents lived together was calculated with ANOVA.

Findings: It was observed that the scores of university students on the subscales of the general belonging scale did not show any difference according to their gender. It has been shown that there is no difference in the levels of belonging of associate and undergraduate students. Similarly, it has been observed that the levels of belonging of the students do not differ depending on their age. In the current study, it was observed that the scores students received from the acceptance and rejection subscales of the general belonging scale differed according to their perceived parental attitudes. In this study, it was found that the acceptance subscale of belonging differed significantly according to the mother's education level. However, no difference was found according to the rejection subscale. In the present study, it was observed that the level of acceptance of the general belonging subscale varied depending on the cohabitation status of the students' parents. However, no difference was found with the rejection subscale.

Discussion: The students' acceptance and rejection score averages do not differ according to gender, education level, age and father's education level. There are studies in the literature that support the research findings (Ada et al., 2016; Arslan, 2023; Büyükalim, 2020; Hallers-Haalboom et al., 2014; Özdaş, 2017). There were significant differences in the average scores of acceptance and rejection of university students according to the perceived attitudes of parents and the level of education of the mother. There are study findings supporting the results of the current study in the literature (Balak, 2017; Çeçen, 2008; Özler-Ervüz and Öztürk, 2024). Considering the findings obtained in this study, the average scores of acceptance and rejection did not differ according to the father's education level. The father's education level does not cause a change in the individual's level of belonging (Balak, 2017; Büyükalim, 2020). While there is a significant difference in the average acceptance scores according to the cohabitation of the parents, the average rejection scores do not differ. It is stated that individuals whose parents live together have a higher sense of belonging. (Büyükalim, 2020; Dursun, 2021).

Conclusion: The sense of belonging is of critical importance in higher education institutions and significantly affects the academic motivation, success and mental health of university students. Therefore, the sense of belonging can be considered a basic need in higher education. The students' acceptance and rejection scores do not differ according to gender, education level, age and father's education level. However, a significant change was found according to perceived parental attitude, mother's education level and parents' living together status. It is seen that the levels of belonging of university students change depending on some demographic variables.

Recommendation: Training can be provided and studies can be conducted on developing a sense of belonging. Studies can be conducted on eliminating or at least minimizing the factors that may pose a risk to university students in terms of feeling like they belong to the institution. In addition, it is anticipated that more research on university students regarding belonging will benefit the field and field workers.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler

Ahmet GÖĞEBAKAN¹  Mehtap YILDIZ^{2*} 

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 14.02.2025

Kabul Tarihi: 03.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Beden eğitimi ve spor öğretmeni,
Alternatif,
Ölçme ve değerlendirme.

ÖZET

Araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemleri saptamaktır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplanarak karma yöntem kullanılmıştır. Nicel bölümün araştırma evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 937 (263 Kadın, 674 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemi, evrenden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 554 (212 Kadın, 342 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Nitel bölümün örneklemi 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde görev yapan 20 (7 Kadın, 13 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nicel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi”, nitel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, Tukey post hoc testi ve Tamhane’s post hoc testleri uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinde cinsiyet, sınıf mevcudu ve okul kademesi açısından anlamlı farklılık olmadığı, hizmet süresi ve seminer, hizmet içi eğitim, toplantıya katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görüldürken, derinlemesine yapılan görüşmelerde eğitim ve seminer eksikliği, kalabalık sınıflar, ders saatlerinin yetersizliği, kaynak ve alt yapı yetersizliği, fiziki alanların yetersizliği nedenleri ile alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yerine daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik daha fazla hizmet içi eğitim imkanı sunulması, okul yöneticilerinin öğretmenlere bu yöntemleri uygulayabilmeleri için gerekli ortamı hazırlamaları önerilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve bedensel gelişimleri üzerindeki etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.

The Levels of Physical Education and Sports Teachers' Use of Alternative Assessment and Evaluation Methods and Tools and the Problems Encountered During the Implementation

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.02.2025

Accepted: 03.06.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Physical education and sports teacher,
Alternative,
Assessment and evaluation.

The aim of the study is to determine the level of physical education and sport teachers' use of alternative assessment and evaluation methods and tools and the problems they face in their implementation. In study, mixed method has been used by collecting quantitative and qualitative data. The research population of the quantitative part consisted of 937 (263 female, 674 male) physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province in 2023-2024 academic year. The sample consisted of 554 (212 female, 342 male) physical education and sports teachers selected from population by convenience sampling method. The sample of the qualitative part consisted of 20 (7 female, 13 male) physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province in 2023-2024 academic year. In study, "Personal Information Form" and "Questionnaire on Physical Education and Sports Teachers' Levels of Using Alternative Measurement and Evaluation Methods and Tools" were used for quantitative data, and "Personal Information Form" and "Interview Form" were used for qualitative data. T test, one-way analysis of variance (ANOVA) test, post hoc tests have been implemented in the analysis of quantitative data. Content analysis method were used to analyse qualitative data. As a result of the research, it was seen that there was no significant difference in the level of physical education and sports teachers' use of alternative assessment and evaluation methods in terms of gender, class size and school level, while there was a significant difference according to the variables of length of service and seminar, in-service training, participation in the meeting. In the in-depth interviews, it was concluded that they mostly used traditional assessment and evaluation methods instead of alternative assessment and evaluation methods due to lack of training and seminars, crowded classes, insufficient class hours, insufficient resources and infrastructure, and insufficient physical areas. It is recommended that teachers be provided with more in-service training opportunities on alternative measurement and evaluation methods, and that school administrators prepare the necessary environment for teachers to apply these methods. In future research, the effects of these methods on students' academic success, motivation and physical development can be examined through experimental studies.

To cite this article:

Göğebakan, A., & Yıldız, M. (2025). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 179-210. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.127>

*Sorumlu Yazar: Mehtap Yıldız, yildizmehtap77@gmail.com

** Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 28.01.2025 tarihinde sunulan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Ölçme, rastgele bir niteliğin gözlemlenmesinden sonra gözlem neticesinin sembolik veya sayısal bir biçimde ifade edilmesidir (Mercan, 2020). Bireyin eğitim yoluyla elde ettiği kazanımların ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması önemlidir (Thorndike, 1997). Eğitimde ölçme, alınacak doğru kararlar için temel bir öneme sahiptir. Hassas ölçme araçları sayesinde eğitimle ilgili veriler daha objektif hale getirilebilir ve bu sayede öğrencilerin gelişimleri daha iyi takip edilebilir (Turgut, 1997). Değerlendirme, ölçme sürecinde elde edilen nicel verilerin, nitel bir değerlendirmeye dönüştürülerek ölçülen değişken hakkında anlamlı bir yorum yapma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2014). Eğitim sürecinde meydana gelen aksaklıkların tespit edilmesi, değerlendirme yapılması ile gerçekleşmekte ve bu bağlamda sürecin yeni baştan yapılandırılması, problemlerin ortadan kaldırılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi hedeflenmektedir.

Eğitimin önemli parçalarından biri olan beden eğitimi ve spor (BES) derslerinde bireylerin genellikle psikomotor alan becerileri ölçülmekle birlikte bilişsel ve duyuşsal alan becerilerinin de BES dersleri yoluyla bireylere kazandırıldığı göz ardı edilmemelidir, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine (AÖDY) yönelik bilgi düzeylerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Erturan, Kangalgil ve İnce (2010)'ye göre BES öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri, derslerin içeriğini nasıl işleyip öğrencilere aktardıkları ve bu süreçleri nasıl kayıt altına aldıkları gibi konular, derslerin verimliliği üzerinde doğrudan etkili olan önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, AÖDY'ye yönelik cevaplara sahip olmadığından derslerinde ölçme ve değerlendirme pratiklerinden imtina edebilmektedirler. Ayrıca BES derslerinde öğrencilerin gelişimini tam olarak gözlemleyebilecek ve onlara geri bildirimde bulunabilecek etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eksikliği hissedilebilmekte, bu durum öğrencilerin fiziksel yetenekleri, sağlıklı yaşam becerileri ve sporla ilgili tutumları gibi önemli kazanımların doğru bir şekilde değerlendirilememesine neden olabilmektedir. Bu durum, BES derslerinin öğrencilere sunduğu potansiyeli sınırlayarak, derslerin işlevselliğini azaltabilmektedir. Bu bağlamda, derslerde uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, derslerin amaç ve hedeflerine uygun, öğrencilerin gelişimini destekleyici ve motivasyonlarını artırıcı bir nitelikte olması gerekmektedir.

BES derslerinde sıklıkla fiziksel uygunluk ve beceri testleri, değerlendirme ve gözlem formları, sözlü ve yazılı sınavlar gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Cengiz ve Semiz, 2010). Ancak BES derslerinde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için farklı ölçme araçları kullanılmalı, öğrencilerin kazandıkları motor becerileri, spor kültürü bilgileri ve hareket alışkanlıkları gibi farklı boyutlar, birbirinden farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçleri daha doğru bir şekilde takip edilerek derslerin hedeflerine uygunluk sağlanabilmektedir (Bulca, Saraç ve Yapar, 2010).

Günümüzde eğitim sistemindeki değişiklikler ve derslerde gerçekleştirilen etkinlikler düşünüldüğünde, öğretmenlerden karar verme, muhakeme etme, sorun çözme, bilgi edinmeyi öğrenme ve öz değerlendirme gerçekleştirebilme yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim öğretim sisteminde ortaya çıkan değişikliklerinin, yararlanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Kellaghan ve Madaus, 1991). BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemler hakkındaki görüşlerinin alan yazına yeni bakış açıları kazandırmasının yanı sıra, öğretmenlerin bu yöntemleri daha etkili kullanabilecekleri ortamların, planlamanın ve fırsatların oluşumuna neden olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeylerini, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre karşılaştırarak, öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları problemleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1- Ortaokul ve liselerde görevli BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerinde (cinsiyete, öğretmenlerin hizmet süresine, sınıf mevcuduna, okul kademesine, hizmet içi eğitime katılma durumuna göre) bir farklılık var mıdır?

2- BES öğretmenlerinin AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

3- BES öğretmenlerinin BES derslerinde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile AÖDY arasında tercih sebepleri nelerdir?

4- BES öğretmenlerinin AÖDY kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel veri toplanarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde desenler ardışık veya eş zamanlı toplanması, analizi, yorumlanması vb. durumlarda ayrıışmaktadır. Bu nedenle, araştırmada açımlayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Bu desende önce nicel sonra nitel bölüm yürütölmekte, nicel bölümü desteklemek amacıyla nitel veriler yolu ile nasıl sorusuna cevap aranmaktadır (Akarçay Ulutaş ve Ustabası Gündüz, 2018). Karma yöntem yoluyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri telafi edilerek (Denscombe, 2014) nedensellik ilişkisi sağlanabilmektedir (Johnson ve Christensen, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Nicel bölümün araştırma evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 937 BES öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma örneklemini belirlenirken 0,05 hata payı dikkate alındığında, 11.000 kişinin oluşturduğu bir evrenin içerisinde 375 kişinin seçilmesinin yeterli olacağı ifade edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2005). Bu nedenle, evrenden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 554 BES öğretmeni örneklemini oluşturmuştur. BES öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	212	38,3
	Erkek	342	61,7
Hizmet Süresi	0-5 yıl	206	37,2
	6-10 yıl	178	32,1
	11 yıl ve üzeri	170	30,7
Derslerine Girdiğiniz Sınıfların Mevcudu	30 ve altı	160	28,9
	31-40	328	59,2
	41 ve üzeri	66	11,9
Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortaokul	336	60,6
	Lise	218	39,4
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katıldınız mı?	Evet	128	23,1
	Katıldım ama yetersiz	116	20,9
	Hayır	310	56,0
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Bilgilenme İhtiyacının Giderilme Durumu	Millî Eğitim Bakanlığınca	198	35,7
	Üniversiteler Tarafından	30	5,4
	Bilimsel Yayınlarla	16	2,9
	Sivil Toplum Kuruluşlarıyla	6	1,1
	İnternet üzerinden	278	50,2
	Diğer Öğretmenler Aracılığıyla	26	4,7

Tablo 1’deki bulgulara göre BES öğretmenlerinin cinsiyet açısından 212 (%38,3)’sinin kadın, 342 (%6,7)’sinin erkek; hizmet süresi açısından 206 (%37,2)’sının 0-5 yıl, 178 (%32,1)’inin 6-10 yıl, 170 (%30,7)’inin 11 yıl ve üzeri çalıştığı; sınıf mevcudu açısından 160 (%28,9)’ünün 30 ve altı, 328 (%59,2)’inin 31-40, 66 (%11,9)’sının 41 ve üzeri öğrencinin olduğu sınıflarda ders işlediği; okul kademesi açısından 336 (%60,6)’sının ortaokul, 218 (%39,4)’inin lisede görev yaptığı; AÖDY’ye ilişkin hizmet içi eğitime katılma açısından 128 (%23,1)’inin evet, 116 (%20,9)’sının katıldım ama yetersiz, 310 (%56)’unun hayır cevabını verdiği; AÖDY’ye ilişkin bilgilendirme ihtiyacı açısından 198 (%35,7)’inin MEB, 30 (%5,4)’unun üniversiteler, 16 (%2,9)’sının bilimsel yayınlar, 6 (%1,1)’sının sivil toplum kuruluşları, 278 (%50,2)’inin internet, 26 (%4,7)’sının diğer öğretmenler aracılığıyla bilgi ihtiyacını karşıladığı tespit edilmiştir.

Nitel bölümün örneklemini 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 20 BES öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken olasılıksız örnekleme stratejilerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi olgu ve olayların açıklanabilmesi durumlarında faydalıdır. Bu bağlamda, BES öğretmenlerinde kadın erkek, ortaokul ya da lisede görev yapma sayıları açısından dengeli, yaş ve mesleki kıdem açısından ise olgunluk ve tecrübeye göre farklı olmalarına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı veri doygunluğu olarak tanımlanan kavram ve süreçlerin tekrarlanma sıklığına göre belirlenir (Patton, 2014). Araştırmada 20 BES öğretmeninden sonra veri toplama sürecine son verilmiştir. Öğretmenlerin demografik ve diğer özellikleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Kodlarına, Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Kaç Yıldır Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Olarak Çalıştıklarına, Öğretmenlik Yaptıkları Okul Kademesine ve Görüşme Tarihine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Kodlar	Cinsiyet	Yaş	Meslek Yılı	Okul Kademesi	Görüşme Tarihi
K1	Erkek	30	6	Lise	21.02.2024
K2	Kadın	44	20	Ortaokul	22.02.2024
K3	Erkek	45	21	Lise	25.02.2024
K4	Erkek	43	16	Ortaokul	26.02.2024
K5	Kadın	30	7	Lise	27.02.2024
K6	Erkek	25	3	Ortaokul	28.02.2024
K7	Kadın	25	3	Ortaokul	02.03.2024
K8	Erkek	33	9	Ortaokul	03.03.2024
K9	Erkek	38	11	Lise	04.03.2024
K10	Erkek	35	8	Ortaokul	05.03.2024
K11	Kadın	42	13	Lise	06.03.2024
K12	Kadın	37	12	Ortaokul	10.03.2024
K13	Erkek	28	4	Ortaokul	11.03.2024
K14	Erkek	29	5	Lise	12.03.2024
K15	Erkek	32	8	Ortaokul	13.03.2024
K16	Erkek	26	2	Ortaokul	16.03.2024
K17	Kadın	35	10	Lise	17.03.2024
K18	Kadın	39	15	Lise	18.03.2024
K19	Erkek	33	7	Ortaokul	19.03.2024
K20	Erkek	43	18	Ortaokul	20.03.2024

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi”, nitel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Formda, BES öğretmenlerinin cinsiyeti, hizmet süresi, derslerine girilen sınıfların mevcudu, görev yapılan okul kademesi, AÖDY ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. katılma durumu ve AÖDY ile ilgili bilgilenme ihtiyacının giderilme durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi

Şirin ve ark. (2008) tarafından geliştirilen 39 maddelik “Öğretmen Anket Formu”ndan faydalanılmıştır. Söz konusu anketin kişisel bilgi formunun 6 sorusu, ölçme ve değerlendirme kısmının 12 sorusu araştırmanın nicel bölümünde veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sorulara dörtlü Likert türünde Tamamen, Kısmen, Az, Hiç şeklinde cevaplar verilebilmektedir. Anketin geliştirilme aşamasında geçerlik için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanlarının, BES alan uzmanlarının ve öğretmenlerin fikirlerinden faydalanılarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Anketin tamamına ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak tespit edilmiştir.

Anket maddelerindeki ifadeler aşağıda verilmiştir:

- M1. Dereceli Puanlama Anahtarını ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M2. Öğrenci Ürün Dosyasını (Portfolyo) ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M3. Öğrenci Projelerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M4. Performans Görevini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M5. Öğrenci Günlüğünü ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M6. Etkinlik Çizelgesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M7. Kontrol Listesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M8. Öz Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M9. Akran Değerlendirmesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M10. Grup Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M11. Ölçekleri ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M12. Puanlama Yönergesini (Rubrik) ne ölçüde kullanıyorsunuz?

Nitel Verilere İlişkin Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Form öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kaç yıldır BES öğretmeni olarak çalıştığına, öğretmenlik yaptığı okul kademesine ve görüşme tarihine yönelik soruları kapsamaktadır.

Görüşme Formu

Görüşme yöntemi yoluyla ulaşılan nitel verilere ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular bulunmaktadır:

1. Son yıllarda diğer derslerle birlikte BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
2. BES derslerinde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini mi yoksa AÖDY'yi mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
3. AÖDY'yi kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?

Görüşme Formunun Hazırlanması

Görüşme soruları hazırlanmadan önce alan yazın taranarak araştırma konusunun alt problemleri analiz edilmiş, alt problemlerin yanıtlanabilmesi amacıyla ne tür verilere ihtiyaç olduğu incelenmiştir. Soruların açık, anlamlı ve düzenli bir sırada olmasına, öğretmenlerin odaklanma problemi yaşamalarına neden olmayacak soruların hazırlanmasına, yanıtların kısa ifadelerden oluşmasına sebep olmayacak sorulardan oluşmasına, kapsamı geniş ve yönlendirmelere neden olabilecek sorulardan kaçınmaya özen gösterilmiştir. 5 maddeden oluşan soru havuzuna uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği açısından son şekli verilmiş, 3 maddelik görüşme formu oluşturulmuştur. Sonrasında 3 BES öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşme formu test edilmiştir. Test sonunda görüşme formunun uygulamasında bir problem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Görüşme Formunun Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliği açısından uzman incelemesi, derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik stratejilerinden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Merriam, 2018; Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda, verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacı(lar) tarafından bulguların nasıl elde edildiğinin belirtilmesi geçerliğin önemli kriterlerindendir. Ayrıca iç-dış geçerlik stratejilerinden de bahsedilmelidir. Güvenirlik açısından inandırıcılık sağlanmalı, iç-dış güvenilirlik açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formunun kapsam geçerliği açısından yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç spor bilimleri uzmanına, açık ve anlaşılabilir olması açısından bir Türkçe uzmanına, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına gösterilerek görüşleri alınmış, görüşme formunun araştırma konusunu ölçebilecek nitelikte olduğu belirlenerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında alan yazın ve uzman görüşleri dikkate alınmış, katılımcıların görüşmelere gönüllü olarak katılmasına ve verdikleri cevapların gerçekleri yansıtmaya, temaların ilişkilendirilerek sunulmasına özen gösterilmiş ve iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama ile birlikte verilerin analiz ve yorumlanma süreçlerinde tutarlı olunmuştur. Araştırmada dış geçerlik açısından hem veri toplama hem de analiz süreçleri detaylı olarak aktarılmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında araştırma bulgularının benzer ortamlara genellenebilmesi amacıyla görüşmeye katılan kişiler, araştırmanın bütün süreçleri hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Araştırmacıların hem kendilerini hem de araştırma süreçlerini eleştirel bakış açısıyla irdelemesine önem verilmiştir.

Araştırmada iç güvenilirlik açısından veriler iki uzmana verilerek bağımsız olarak kodlama yapımları sağlanmış, daha sonra yapılan tema ve kodlamalar karşılaştırılarak uzmanlar ve araştırmacı arasında oluşan görüş ayrılıkları alan yazına bakılarak görüş birliğine varılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İç güvenilirlik açısından katılımcılara araştırma yaklaşımı ile verilerin toplanması ve analizi gibi araştırma aşamalarındaki kontroller net bir şekilde açıklanmış ve güvenilirliğe ilişkin ne tür önlemlerin alındığı belirtilmiştir. Dış güvenilirlik için ise

iki uzman tarafından yapılan kodlamalar birbirlerinden saklanarak bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Veri analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuş, güvenilirlik kodlama işlemi yoluyla sağlanmıştır. Kodlama sürecinde temalar belirlenerek açık bir şekilde tanımlanmıştır. İçerik analizi sürecinde uzmanların tema ve kodları yorumlamasında bir değişiklik olmuyorsa güvenilirliğin sağlandığı düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle, görüşme veri seti uygulaması kolay bir yol olan tek bir zamanda iki farklı uzmana verilerek bulgular arasındaki korelasyon hesaplanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin üst seviyeye çıkarılması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik farklı yollara başvurularak farklı şekillerde hesaplanabilir. Tema ve kodlar oluşturulurken alınan kararlar tutarlılık kriteri olarak değerlendirilebilir. Aynı veri setinin farklı uzmanlara verilmesi yoluyla tutarlılık sağlanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaktadır (Sevilmiş ve Yıldız, 2021).

Araştırmada güvenilirlik Miles ve Huberman (1994)'ın [Görüş birliği sağlanan tema / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı sağlanan tema)] x 100 formülü ile hesaplanmış ve sonuç $103 / 111 \times 100 = 92,8$ tespit edilmiştir.

Uzmanlar tarafından yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplaması sonucunda kabul edilebilir değer %85 ve üzerinde olmalıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2020). Bu sonuç iki uzman tarafından yapılan güvenilirliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Nitel araştırmalarda bu süreçlerin tümü geçerlik ve güvenilirlik açısından dikkatle üzerinde durulması gereken oldukça önemli aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 10.02.2023 tarih ve 2023/61 karar nosu ile alınan etik kurul onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler 2023 Ekim-Kasım aylarında uygulanmış, nitel veriler 21 Şubat-20 Mart 2024 tarihleri arasında katılımcılarla randevular alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem de nitel veriler gönüllülük esasının yanı sıra katılımcıların da kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yapılmıştır.

Görüşmeler veri kaybını önlemek için katılımcılardan izin alınarak kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 12-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde etik sorunlar oluşmaması için katılımcılara görüşmelerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Kayıt altına alınan 26 sayfalık word dosyası haline getirilen veri seti saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi SPSS 22 istatistik paket programı ile değerlendirilmiştir. Analitik test yöntemi ile verilerin normallik analizi skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. İstatistiksel olarak ikili karşılaştırmalar için t testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için uygulanan post hoc testinde varyansların eşit olması durumunda Tukey post hoc testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane's post hoc testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, veriler kod ve temalara göre düzenlenmiş, tanımlanmış ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Bu bölümde, BES öğretmenlerinin nicel ve nitel verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Verilerin normallik analizi Skewness ve Kurtosis testi ile değerlendirilmiş ve bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Verilerin Normallik Analizi

AÖDY	Skewness	Kurtosis
Dereceli Puanlama Anahtarı	-1,156	1,286
Öğrenci Ürün Dosyası	-,211	-,957
Öğrenci Projeleri	-,308	-,505
Performans Görevi	-,880	-,147
Öğrenci Günlüğü	,282	-1,163
Etkinlik Çizelgesi	-,380	-,806
Kontrol Listesi	-,675	-,455
Öz Değerlendirme	-,470	-,747
Akran Değerlendirme	-,333	-,826
Grup Değerlendirme	-,396	-,558
Ölçekler	-,503	-,470
Puanlama Yönergesi	-,867	,160

Analiz sonucunda -1,5 ila +1,5 arasında skewness, kurtosis değerleri olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeylerinin incelendiği analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

BES Öğretmenlerinin AÖDY'yi Kullanma Düzeyleri

AÖDY	Ort.	ss
Dereceli Puanlama Anahtarı	2,35	,745
Öğrenci Ürün Dosyası	1,54	,975
Öğrenci Projeleri	1,83	,846
Performans Görevi	2,13	,936
Öğrenci Günlüğü	1,11	,997
Etkinlik Çizelgesi	1,71	,972
Kontrol Listesi	2,07	,917
Öz Değerlendirme	1,88	,963
Akran Değerlendirme	1,70	,965
Grup Değerlendirme	1,77	,901
Ölçekler	1,97	,873
Puanlama Yönergesi	2,17	,850

BES öğretmenlerinin AÖDY'den en fazla kullandıkları tekniklerin dereceli puanlama anahtarı, puanlama yönergesi ve performans görevi iken en az kullandıkları öğrenci günlüğü, öğrenci ürün

dosyası ve akran değerlendirme olarak tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları Tablo 5'de yer almıştır.

Tablo 5

Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
M1	Kadın	212	2,36	,817	,117	,907
	Erkek	342	2,35	,697		
M2	Kadın	212	1,59	,981	1,073	,284
	Erkek	342	1,50	,971		
M3	Kadın	212	1,92	,804	1,976	,049*
	Erkek	342	1,77	,867		
M4	Kadın	212	2,21	,941	1,467	,143
	Erkek	342	2,09	,931		
M5	Kadın	212	1,09	,979	-,259	,795
	Erkek	342	1,12	1,009		
M6	Kadın	212	1,67	1,009	-,709	,478
	Erkek	342	1,73	,949		
M7	Kadın	212	2,03	,958	-,887	,376
	Erkek	342	2,10	,891		
M8	Kadın	212	1,91	,988	,407	,684
	Erkek	342	1,87	,948		
M9	Kadın	212	1,79	,955	1,813	,070
	Erkek	342	1,64	,967		
M10	Kadın	212	1,79	,951	,409	,683
	Erkek	342	1,76	,870		
M11	Kadın	212	2,03	,918	1,137	,256
	Erkek	342	1,94	,844		
M12	Kadın	212	2,19	,894	,335	,737
	Erkek	342	2,16	,823		
MTOPLAM	Kadın	212	22,56	7,660	,819	,413
	Erkek	342	22,04	7,046		

*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda öğrenci projelerini (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu saptanırken dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY'yi kullanma düzeylerinde (MTOPLAM) anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. BES öğretmenlerinin, AÖDY'yi kullanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A 0-5 yıl	206	2,33	,783	,475	,622			
	B 6-10 yıl	178	2,34	,704					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,40	,741					
M2	A 0-5 yıl	206	1,41	,992	5,074	,007*	B>A		,004*
	B 6-10 yıl	178	1,72	,914					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,51	,993					
M3	A 0-5 yıl	206	1,74	,894	1,982	,139			
	B 6-10 yıl	178	1,85	,775					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,91	,851					
M4	A 0-5 yıl	206	1,91	1,008	9,984	,000*	B>A	,000*	
	B 6-10 yıl	178	2,31	,845					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,21	,885			C>A	,005*	
M5	A 0-5 yıl	206	,97	,962	11,811	,000*	C>A	,000*	
	B 6-10 yıl	178	,98	,962					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,41	1,012			C>B	,000*	
M6	A 0-5 yıl	206	1,69	1,036	,085	,918			
	B 6-10 yıl	178	1,73	,948					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,71	,921					
M7	A 0-5 yıl	206	1,92	,944	4,815	,008*	B>A	,008*	
	B 6-10 yıl	178	2,20	,853					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,12	,928					
M8	A 0-5 yıl	206	1,76	1,031	3,177	,042*	C>A		,039*
	B 6-10 yıl	178	1,92	,965					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,00	,857					
M9	A 0-5 yıl	206	1,44	1,004	15,478	,000*	B>A		,011*
	B 6-10 yıl	178	1,73	,929					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,98	,870			C>A		,000*
M10	A 0-5 yıl	206	1,59	,910	9,846	,000*	C>A		,031*
	B 6-10 yıl	178	1,76	,939					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,00	,799			C>B		,000*
M11	A 0-5 yıl	206	1,83	,895	6,191	,002*	B>A	,001*	
	B 6-10 yıl	178	2,15	,817					
	C 11 yıl ve üzeri	170	1,96	,876					
M12	A 0-5 yıl	206	2,07	,897	2,533	,080			
	B 6-10 yıl	178	2,24	,837					
	C 11 yıl ve üzeri	170	2,24	,794					
MTOPLAM	A 0-5 yıl	206	20,66	7,286	8,087	,000	B>A	,007*	
	B 6-10 yıl	178	22,91	6,862					
	C 11 yıl ve üzeri	170	23,44	7,416			C>A	,001*	

*p<.05

Hizmet süresi değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci projeleri (M3), etkinlik çizelgesi (M6) ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanırken, öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7) ve ölçekleri (M11) ve AÖDY'yi kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek için varyansların eşit dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu yüzden Tukey post hoc testi yapılmış ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl görev yapan grup ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci günlüğü (M5) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 11 yıl ve üstü çalışan grup ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı, kontrol listesi (M7) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı ve ölçekleri (M1) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Öğrenci ürün dosyası (M2), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9) ve grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için varyansların eşit dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi uygulanmış ve öğrenci ürün dosyası (M2) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 11 yıl ve üstü çalışan grup arasından kaynaklandığı, akran değerlendirme (M9) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar ve 6-10 yıl çalışan grup ile 11 yıl ve üstü çalışan grup arasından kaynaklandığı, grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 11 yıl ve üstü grup ile 0-5 yıl çalışan ve 6-10 yıl çalışan gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. BES öğretmenlerinin, AÖDY'yi kullanma düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A 30 ve altı	160	2,35	,729	,008	,992			
	B 31-40	328	2,35	,732					
	C 41 ve üzeri	66	2,36	,853					
M2	A 30 ve altı	160	1,56	1,038	,325	,722			
	B 31-40	328	1,51	,935					
	C 41 ve üzeri	66	1,61	1,021					
M3	A 30 ve altı	160	1,85	,940	,133	,876			
	B 31-40	328	1,82	,789					
	C 41 ve üzeri	66	1,79	,886					
M4	A 30 ve altı	160	2,06	1,007	1,119	,327			
	B 31-40	328	2,18	,893					
	C 41 ve üzeri	66	2,06	,959					
M5	A 30 ve altı	160	1,14	1,000	,629	,533			
	B 31-40	328	1,07	,993					
	C 41 ve üzeri	66	1,21	1,015					
M6	A 30 ve altı	160	1,78	,977	,792	,454			
	B 31-40	328	1,66	,960					
	C 41 ve üzeri	66	1,76	1,024					
M7	A 30 ve altı	160	2,10	,892	,489	,613			
	B 31-40	328	2,04	,941					
	C 41 ve üzeri	66	2,15	,864					
M8	A 30 ve altı	160	1,90	1,023	4,829	,008*	B>C		,022*
	B 31-40	328	1,95	,887					
	C 41 ve üzeri	66	1,55	1,112					

M9	A	30 ve altı	158	1,61	1,027	1,590	,205
	B	31-40	328	1,76	,913		
	C	41 ve üzeri	66	1,61	1,051		
M10	A	30 ve altı	160	1,84	,944	1,173	,310
	B	31-40	328	1,77	,854		
	C	41 ve üzeri	66	1,64	1,017		
M11	A	30 ve altı	160	1,89	,897	1,385	,251
	B	31-40	328	2,02	,835		
	C	41 ve üzeri	66	1,94	,990		
M12	A	30 ve altı	160	2,11	,911	,899	,408
	B	31-40	328	2,21	,796		
	C	41 ve üzeri	66	2,12	,953		
MTOPLAM	A	30 ve altı	160	22,16	7,377	,180	,835
	B	31-40	328	22,36	7,149		
	C	41 ve üzeri	66	21,79	7,808		

*p<.05

Sınıf mevcudu değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projeleri (M3), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11, puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla varyansların eşit dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi yapılmış ve öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 31-40 öğrenci olan grup ile 41 ve üzeri öğrenci olan grup arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Okul Kademesi Değişkenine Göre t Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
M1	Ortaokul	336	2,43	,679	3,194	,001*
	Lise	218	2,23	,822		
M2	Ortaokul	336	1,50	1,007	-1,158	,247
	Lise	218	1,60	,922		
M3	Ortaokul	336	1,83	,818	,023	,982
	Lise	218	1,83	,889		
M4	Ortaokul	336	2,04	,933	-3,080	,002*
	Lise	218	2,28	,922		
M5	Ortaokul	336	1,05	,951	-1,742	,082
	Lise	218	1,20	1,058		
M6	Ortaokul	336	1,74	,959	1,096	,273
	Lise	218	1,65	,992		
M7	Ortaokul	336	2,04	,873	-1,135	,257
	Lise	218	2,13	,980		
M8	Ortaokul	336	1,88	,960	-,287	,774
	Lise	218	1,90	,969		
M9	Ortaokul	336	1,66	,947	-,934	,351
	Lise	218	1,74	,992		

M10	Ortaokul	336	1,81	,901	1,199	,231
	Lise	218	1,72	,902		
M11	Ortaokul	336	2,00	,839		
	Lise	218	1,94	,924	,828	,408
M12	Ortaokul	336	2,17	,825	-,023	,982
	Lise	218	2,17	,889		
MTOPLAM	Ortaokul	336	22,14	6,787	-,378	,705
	Lise	218	22,39	8,006		

*p<.05

Okul kademesi değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1) ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenirken öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projelerini (M3), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. BES öğretmenlerinin, AÖDY'yi kullanma düzeylerinin seminer, toplantı, hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9*Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre ANOVA Testi*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A Evet	128	2,36	,718	2,471	,085			
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,48	,704					
	C Hayır	310	2,30	,766					
M2	A Evet	128	1,73	,926	17,849	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,88	,934			B>C	,000*	
	C Hayır	310	1,33	,959					
M3	A Evet	128	2,09	,900	14,307	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,97	,833			B>C	,003*	
	C Hayır	310	1,66	,791					
M4	A Evet	128	2,55	,730	21,240	,000*	A>B		,005*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,21	,909			A>C		,000*
	C Hayır	310	1,94	,963			B>C		,022*
M5	A Evet	128	1,47	,939	20,892	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,33	,902			B>C	,000*	
	C Hayır	310	,88	,994					
M6	A Evet	128	2,06	,867	22,957	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,95	,756			B>C		,000*
	C Hayır	310	1,47	1,020					
M7	A Evet	128	2,30	,787	5,721	,003*	A>C		,001*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,09	,819					
	C Hayır	310	1,97	,985					
M8	A Evet	128	2,14	,771	11,435	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,05	,977			B>C		,006*
	C Hayır	310	1,72	,997					
M9	A Evet	128	1,91	,900	11,176	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,91	,919			B>C		,001*
	C Hayır	308	1,53	,977					
M10	A Evet	128	2,00	,794	10,708	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,93	,911			B>C		,006*

	C	Hayır	310	1,62	,912				
M11	A	Evet	128	2,08	,893	8,643	,000*	A>C	,028*
	B	Katıldım ama yetersiz	116	2,21	,786			B>C	,000*
	C	Hayır	310	1,85	,875				
M12	A	Evet	128	2,28	,803	6,888	,001*	A>C	,036*
	B	Katıldım ama yetersiz	116	2,36	,610			B>C	,000*
	C	Hayır	310	2,06	,926				
MTOPLAM	A	Evet	128	24,97	6,910	27,126	,000*	A>C	,000*
	B	Katıldım ama yetersiz	116	24,36	6,632			B>C	,000*
	C	Hayır	310	20,31	7,104				

*p<.05

Hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanma düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanamazken, öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projeleri (M3), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projeleri (M3), öğrenci günlüğü (M5), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların eşit dağıldığı belirlenmiştir. Bu yüzden Tukey post hoc testi yapılmış ve öğrenci ürün dosyası (M2) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci projeleri (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci günlüğü (M5) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, ölçekleri (M11) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı ve AÖDY'yi kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Performans görevi (M4), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların eşit dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi uygulanmış ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın evet cevabı veren grup ile katıldım ama yetersiz cevabı veren grup ve hayır cevabı veren grup, katıldım ama yetersiz cevabı veren grup ile hayır cevabı veren grup arasından kaynaklandığı, etkinlik çizelgesi (M6) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, kontrol listesi (M7) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın evet cevabı veren grup ile hayır cevabı veren grup arasından kaynaklandığı, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, akran değerlendirme (M9) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Nitel Verilere Yönelik Bulgular

BES öğretmenlerinin “Son yıllarda diğer derslerle birlikte beden eğitimi ve spor derslerinde de kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların “Son yıllarda diğer derslerle birlikte beden eğitimi ve spor derslerinde de kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Bilgi Düzeyi	Yeterli Bilgiye Sahip Olma	K5, K6, K7, K8, K9, K14, K16, K17, K18, K19	10
	Eksik Bilgi Düzeyi	K2, K3, K8, K12, K13, K15, K16, K18	8
	Orta Düzey Bilgi	K11	1
	Toplam		19
Yöntemlerin Uygulanabilirliği	Uygulanabilir Alternatif Yöntemler	K1, K3, K5, K9, K10, K17, K20	7
	Tercih Edilmeyen Yöntemler	K20	1
	Toplam		8
Eğitime İhtiyaç	Eğitim ve Seminer Eksikliği	K2, K11, K13	3
	Eğitim Almayı Talep Etme	K4, K12	2
	Toplam		5
Karşılaşılan Zorluklar	Fiziksel İmkanların Yetersizliği	K6, K7, K8	3
	Toplam		3
Öğretmenlerin Motivasyonu	Düşük Motivasyon	K18	1
	Toplam		1

Katılımcıların son yıllarda diğer derslerle birlikte BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Bilgi Düzeyi (f:19)” teması altında; “Yeterli Bilgiye Sahip Olma (f:10)”, “Eksik Bilgi Düzeyi (f:8)”, “Orta Düzey Bilgi (f:1)”, “Yöntemlerin Uygulanabilirliği (f:8)” teması altında; “Uygulanabilir Alternatif Yöntemler (f:7)”, “Tercih Edilmeyen Yöntemler (f:1)”, “Eğitime İhtiyaç (f:5)” teması altında; “Eğitim ve Seminer Eksikliği (f:3)”, “Eğitim Almayı Talep Etme (f:2)”, “Karşılaşılan Zorluklar (f:3)” teması altında; “Fiziksel İmkanların Yetersizliği (f:3)”, “Öğretmenlerin Motivasyonu (f:1)” teması altında; “Düşük Motivasyon (f:1)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin verilen bazı ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Bilgi Düzeyi (f:19)

Yeterli Bilgiye Sahip Olma

“...Gerek meslekteki tecrübelerimden gerekse yükseköğretim eğitimim süresince edindiğimiz bilgiler ışığında BES dersinde kullanılan AÖDY hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...” K7

“...AÖDY hakkında bu konuyla ilgili seminerlere katılarak, internet kanalıyla veya çeşitli videolarla ve makaleler okuyarak biraz bilgi sahibi oldum...” K14

Eksik Bilgi Düzeyi

“...Hayır kesinlikle bilgi sahibi değiliz...” K2

“...BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum...” K3

Orta Düzey Bilgi

“...Orta düzeyde bilgi sahibiyim...” K11

Tema: Yöntemlerin Uygulanabilirliği (f:8)

Uygulanabilir Alternatif Yöntemler

“...Bu araçları zaman zaman uygulayan bir eğitimciyim. Öğrencinin yetenek ve ilgilerinin keşfedilmesi, eksikliklerinin saptanması hususunda özellikle bilme ve kavrama basamağındaki konular noktasında bu ölçme araçlarını kullanıyorum...” K1

“...Öğrencilerin yeteneklerinin farkındalığı için genel olarak alternatif ölçme araçlarının da kullanılması kaçınılmaz bir hale gelmiştir...” K3

Tercih Edilmeyen Yöntemler

“...Tercih etmediklerim; portfolyo, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, drama, görüşmedir...” K20

Tema: Eğitime İhtiyaç (f:5)

Eğitim ve Seminer Eksikliği

“...bu yöntemler uygulamaya konmadan önce bizlere yeteri kadar bilgilendirme ve eğitimler verilmiyor...” K2

Eğitim Almayı Talep Etme

“...Bu yöntemlerle ilgili eğitim almak gerektiğini düşünüyorum...” K1

Tema: Karşılaşılan Zorluklar (f:3)

Fiziksel İmkanların Yetersizliği

“...Tam anlamıyla her alternatif yöntemi hakkında uygun ortamı olmadığı için derslerimde aktif olarak bu yöntemleri kullanmıyorum...” K6

“...Beden eğitimi dersinin genel olarak uygulamalı bir ders olması ve çoğu beden eğitimi öğretmeni arkadaşımın benim gibi bu yöntemleri uygulamak için elverişsiz koşullardaki okullarda görev yapıyor olması bu çalışmalarımızı engelliyor...” K8

Tema: Öğretmenlerin Motivasyonu (f:1)

Düşük Motivasyon

“...zihnimdeki yegâne şeyin geçim sıkıntısı olmasından mütevellit eğitimdeki yeniliklere ve farklılıklara adaptasyonumu sağlayacak bir motivasyon edinemiyorum...” K18

BES öğretmenlerinin “Beden eğitimi ve spor derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların “Beden eğitimi ve spor derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?” Sorusuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Ölçme Yöntemi	Geleneksel Ölçme	K3, K4, K10, K12, K15, K18, K20	7
	Karma Ölçme	K6, K8, K10, K17, K18, K20	6
	Alternatif Ölçme	K4, K6, K15, K17, K20	5
	Toplam		18
Tercih Sebepleri	Öğrenci sayısı	K2, K6, K8, K10, K12, K14, K15, K20	8
	Zaman yetersizliği	K7, K13	2
	Altyapı eksikliği	K9, K12	2
	Uygulamalı ders zorunluluğu	K7, K10	2
	Öğrenci gelişimi	K5	1
	Toplam		15
Kullanılan Alternatif Yöntemler	Performans görevi	K5, K12, K14, K18, K19	5
	Öz değerlendirme	K2, K7, K10, K16	4
	Dereceli puanlama anahtarı	K4, K8	2
	Akran değerlendirmesi	K1, K7	2
	Toplam		13

Katılımcıların BES derslerinde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini mi yoksa AÖDY’yi mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Ölçme Yöntemi (f:18)” teması altında; “Geleneksel Ölçme (f:7)”, “Karma Ölçme (f:6)”, “Alternatif Ölçme (f:5)”, “Tercih Sebepleri (f:15)” teması altında; “Öğrenci sayısı (f:8)”, “Zaman yetersizliği (f:2)”, “Altyapı eksikliği (f:2)”, “Uygulamalı ders zorunluluğu (f:2)”, “Öğrenci gelişimi (f:1)”, “Kullanılan Alternatif Yöntemler (f:13)” teması altında; “Performans görevi (f:5)”, “Öz değerlendirme (f:4)”, “Dereceli puanlama anahtarı (f:2)”, “Akran değerlendirmesi (f:2)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Ölçme Yöntemi (f:18)

Geleneksel Ölçme

“...Geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgilendirilmediğimiz için ve geleneksel yöntemlerin daha ayırt edici olduğunu düşünüyorum...” K4

“...Ben kendi derslerimde geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıyorum...” K12

Karma Ölçme

“...Kazanımın içeriğine göre belirliyorum bunu. Eğer bilişsel bir sınav ise geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini, uygulamalı bir sınav ise psikomotor beceri gerektiren bir kazanım ise AÖDY’yi kullanıyorum...” K17

Alternatif Ölçme

“...Beden eğitimi uygulamalı bir ders olduğu için genelde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandım...” K15

Tema: Tercih Sebepleri (f:15)

Öğrenci sayısı

“...Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulayabilmek için genellikle her öğrenciyi ayrı takip etmek gerekiyor ve maalesef bizim sınıf mevcutlarımız 30-35 kişi üzerinde hatta 40 kişi ve üzerini bulabiliyor. Bu rakamlardaki sınıf mevcutlarıyla alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamak pek mümkün olmuyor...” K12

“...sınıf mevcutlarının fazla olması öğrenci gruplarının farklılıklar göstermesi alternatif yöntemlerin uygulanmasındaki çeşitliliğe engel oluyor...” K14

Zaman yetersizliği

“...En büyük neden zaman, ders saatlerinin yetersiz oluşudur...” K13

Altyapı eksikliği

“...Görev yaptığım okulun koşulları alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri için uygun değil...” K9

Uygulamalı ders zorunluluğu

“...Uygulamalı bir ders olduğundan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak çok mümkün değil...” K10

Öğrenci gelişimi

“...Öğrencilerde öz denetim ve düşünme becerileri gibi özelliklerin gelişimi sağlıyor...” K5

Tema: Kullanılan Alternatif Yöntemler (f:13)

Performans görevi

“...alternatif yöntemlerden performans görevi...” K5

Öz değerlendirme

“...öz değerlendirmeye de yer vererek hem öğrencinin çok yönlü gelişmesi hem de çok yönlü değerlendirilmesi yapılmış olmaktadır...” K7

Dereceli puanlama anahtarı

“...dereceli puanlama anahtarını...” K8

Akran değerlendirmesi

“...veya akran değerlendirmesi gibi çalışmalar yapmak mümkün oluyor...” K1

BES öğretmenlerinin “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Katılımcıların “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?” Sorusuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zaman Problemleri	Ders saatlerinin yetersizliği	K1, K4, K8, K9, K11, K12, K13, K17, K19, K20	10
	Müfredat yetiştirme baskısı	K11	1
	Toplam		11
Sınıf Yönetimi	Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları	K1, K3, K4, K6, K7, K10, K12, K13, K19	9
	Toplam		9
Kaynak ve Altyapı Eksikliği	Fiziksel alanların yetersizliği	K4, K10, K17	3
	Maddi zorluklar	K6, K8	2
	Malzeme teminindeki güçlükler	K16	1
	Toplam		6
Bilgi ve Beceriler	Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem bilgisi eksikliği	K2, K16	2
	Öğrencilerin yönetime hazırlıksız oluşu	K14	1
	Toplam		3

Katılımcıların AÖDY’yi kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Zaman Problemleri (f:11)” teması altında; “Ders saatlerinin yetersizliği (f:10)”, “Müfredat yetiştirme baskısı (f:1)”, “Sınıf Yönetimi (f:9)” teması altında; “Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları (f:9)”, “Kaynak ve Altyapı Eksikliği (f:6)” teması altında; “Fiziksel alanların yetersizliği (f:3)”, “Maddi zorluklar (f:2)”, “Malzeme teminindeki güçlükler (f:1)”, “Bilgi ve Beceriler (f:3)” teması altında; “Öğretmenlerin AÖDY bilgisi eksikliği (f:2)”, “Öğrencilerin yönetime hazırlıksız oluşu (f:1)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Zaman Problemleri (f:11)

Ders saatlerinin yetersizliği

“...AÖDY kullanırken karşılaştığım en önemli problem zaman konusunda yaşamaktayım. Çünkü AÖDY klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha fazla zaman almaktadır...” K9

“...zaman yetersizliği de yine karşılaştığımız zorluklar arasında yer almaktadır...” K12

Müfredat yetiştirme baskısı

“...Bir sınıfı sınav yapmak en az 2 hafta sürüyor. Bu da müfredatı yetiştirmemi zorlaştırıyor...” K11

Tema: Sınıf Yönetimi (f:9)

Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları

“...sınıftaki öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle ve dikkatlerini çok fazla çekmediği için AÖDY tam verimli olmamaktadır...” K6

Tema: Kaynak ve Altyapı Eksikliği (f:6)

Fiziksel alanların yetersizliği

“...okullarda fiziki olarak da beden eğitimi dersi için uygun ortamlar oluşturulmadığı için sıkıntı yaşamaktayım. Kışın soğuk ve yağışlı oluyor, yazında çok sıcak...” K17

Maddi zorluklar

“...ekonomik durumlarının genel olarak çok düşük seviyede olması alternatif ölçme-

değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına engel olabiliyor...” K8

Malzeme teminindeki güçlükler

“...Materyal sıkıntısı yaşıyorum...” K1

Tema: Bilgi ve Beceriler (f:3)

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem bilgisi eksikliği

“...Yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığım için fazla kullanmıyorum...” K16

Öğrencilerin yönteme hazırlıksız oluşu

“...Öğrenciler alternatif ölçme hakkında yeterli bilgiye sahip değiller bu nedenle hazır bulunuşlukları yeterli düzeyde değil...” K14

TARTIŞMA

Nicel Verilere Yönelik Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında öğrenci projelerini (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanırken diğer maddelerde ve AÖDY toplam değerlerinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kadın ve erkek BES öğretmenlerinin AÖDY’yi kullanma düzeylerinin çok yakın olduğu görülmektedir. Sebebinin kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim alma eşitliğinden ve hizmet vermekte oldukları okulların AÖDY’ye verdiği önemden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Hem kadın hem erkek öğretmenlerin AÖDY konusunda benzer düzeyde eğitim almış oldukları ve bu durumda her iki cinsiyetin de bu yöntemlere dair bilgi ve becerilerini eşit düzeyde geliştirmelerine olanak sağlamış olabileceğinden AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında AÖDY’yi kullanmanın cinsiyet değişkenine göre araştırma bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Mercan (2020), Yaykın (2015), Yılmaz ve Gündüz (2008) BES öğretmenlerinin AÖDY’yi kullanabilme düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Balcı ve Tekkaya (2000) öğretmenler arasında uygulamada cinsiyete göre farklılık olmadığını saptamışlardır.

Yıldız ve Yıldız (2019) BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre beceri testleri ve çoktan seçmeli testleri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu, AÖDY kullanma düzeylerinde ise anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Hizmet süresi değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci projeleri (M3), etkinlik çizelgesi (M6) ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanılmazken, öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci dosyası, performans görevi, kontrol listesi, ölçekleri kullanma düzeyi en yüksek olan grubun 6-10 yıl çalışan öğretmenler olduğu, öğrenci günlüğü, öz değerlendirme kullanma düzeyleri en yüksek olan grubun ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu, akran değerlendirme, grup değerlendirme, alternatif ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri en yüksek olan grubun ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu ve çalışma süreleri azaldıkça kullanma düzeylerinin de azaldığı söylenebilir. Ayrıca 0-5 yıl arası çalışan BES öğretmenlerinin AÖDY’yi en az kullanan grup olması dikkat çekmektedir. Bu durumun, üniversiteden yakın zamanda mezun olmaları, lisans eğitimleri sırasında AÖDY’ye yeterince

ağırlık verilmemiş olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka sebebin ise yeni mezun öğretmenlerin, mesleğin başlangıcında daha çok öğrencinin fiziksel gelişimine ve okul takımlarındaki başarısına odaklanmalarından öğrencilerin tüm yönlü gelişimini değerlendirecek alternatif yöntemleri göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Uzun yıllar farklı öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenlerin ise öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarından ve öğrencilerin tüm yönlü gelişimini değerlendirmek için alternatif yöntemlerin gerekli olduğunu fark etmelerinden AÖDY'yi daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Yıldız ve Yıldız (2019) 11 yıl ve üstü kıdemi olan BES öğretmenlerinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre kontrol listesi ve fiziksel uygunluk testlerini daha çok kullandıklarını, 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre çoktan seçmeli testleri ve kısa cevaplı soruları daha fazla kullandıklarını tespit ederken, diğer AÖDY'yi kullanma düzeylerinin benzer olduğunu saptamışlardır. Yaykın (2015) BES öğretmenlerinin AÖDY'ye yönelik yeterlik algılarında en yüksek grubun 20-30 yıl arası hizmete sahip öğretmenler olduğunu ve en düşük düzeyde olan grubun ise 16-20 yıl arası öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularının aksine, Akdoğan (2009), Can (2014), Özkoparan (2016) BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre, BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında öz değerlendirme (M8) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenirken, diğer AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf mevcudunun, öğretmenlerin AÖDY kullanma düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu yöntemlerin kullanımının daha çok öğretmenlerin kişisel tercihleri, okul politikaları ve öğretmen eğitimi gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Yıldız ve Yıldız (2019), Özkoparan (2016) BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeylerinin hizmet yapmakta oldukları okullardaki ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır. Araştırma bulgularının aksine, Özgül ve Kangalgil (2018) BES öğretmenleri açısından sınıf mevcudunun ölçme ve değerlendirme yöntem tespitini etkilediğini, özellikle kalabalık sınıfların bu tercihi olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Okul kademesi değişkenine göre, BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında dereceli puanlama anahtarı (M1) ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, diğer yöntemleri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ortaokul ve lisedeki BES öğretmenlerinin büyük kısmının AÖDY'yi kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmaması, öğretmenlerin genel olarak bu yöntemler hakkında benzer bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun, öğretmen yetiştirme programlarında verilen ortak eğitim, hizmet içi eğitimler ve okulların benzer politikalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksek çıkma nedeninin, lise öğrencilerinin yaşlarının daha büyük olmasından ve bu yöntemlerin daha kolay uygulanabilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanımının ise ortaokul öğrencileri için daha uygulanabilir bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Genç (2008) BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve okul kademesi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından, BES öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken, diğer AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca, AÖDY'yi kullanma düzeyleri en düşük olan grubun hizmet içi eğitime hiç katılmamış olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sı AÖDY hakkında hizmet içi eğitime katılmadıklarını, %20,9'u ise katıldıklarını ancak yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu durum AÖDY hakkında eğitimlerin yeterli olmadığını

göstermektedir. Bu sonuçların nedeninin AÖDY'ye yeterince önem verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özkoparan (2016) BES derslerinde hizmet içi eğitim alan BES öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre AÖDY'yi daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Ergüney (2018) üniversite eğitimi sırasında ölçme değerlendirme dersini yeterli gören BES öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sırmacı ve Konyalıoğlu (2021) öz-yeterlik açısından yüksek bir inanç düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik başarılı etkinlikler tasarlayabildiklerini belirlemiştir.

Nitel Verilere Yönelik Tartışma

BES öğretmenleri AÖDY'ye ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarına ilişkin düşüncelerinde, her ne kadar yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarını söyleseler de, öğretmenlerin diğer yarısı söz konusu yöntemlere ilişkin bilgi düzeylerinin eksik olduğunu ve eğitim ve seminer ihtiyaçları olduğunu, bu yöntemleri uygulamak için fiziksel imkanların yetersizliğini ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya sokulan yirmi yılı aşkın bir süredir uygulamada olan yapılandırmacı yaklaşım felsefesi dikkate alınarak hazırlanan öğretim programlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de uygulanması amacıyla söz konusu yöntemlere ilişkin örneklerle yer verilmiştir. Ancak MEB'in diğer derslerin öğretim programlarının tanıtımlarına yönelik hizmet içi eğitim ve seminerlere hassasiyet gösterdiği ancak BESÖ'e gereken özeni göstermediği söylenebilir. Bu konuda il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nin de öğretmenlere yeterli düzeyde eğitim fırsatları sağlamadıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte BESÖ'nün mesleki anlamda kendilerini geliştirme konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri, günümüz teknolojisinde kendileri araştırma yaparak bu konu hakkında gelişim sağlamadıkları söylenebilir. Oysa ki öğretmenlerin istedikleri her konuda araştırma yaparak kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerinin çağın kitle iletişim araçları yoluyla kolay olabileceği yorumu yapılabilir.

Asma ve ark. (2018) AÖDY konusunda devlet okullarındaki BESÖ'nün hizmet içi eğitim almadıklarını, özel okullardaki BESÖ'nün ise eğitimler alarak kendilerini geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Özkoparan ve İnan (2018) BESÖ'nün AÖDY'yi kullanma sıklığının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklı olduğunu, hizmet içi alan öğretmenlerin AÖDY'yi daha sık kullandıklarını tespit etmişlerdir. Özgül ve Kangalgil (2018) BESÖ'nün bu yöntemler hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Yaman, Bal İncebacak ve Sarışan Tungaç (2022) nitelikli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından yetkin olmalarının mesleki açıdan önemli bir ölçüt olduğunu belirlemişlerdir. Kılıç (2020) AÖDY kullanımında hizmet içi eğitim alma durumunun, öğretmenlik mesleğindeki kıdem ve okul kademesinin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Sağlam, Avcı ve İyibil (2008) fizik öğretmeni adaylarının AÖDY hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin AÖDY konusunda yeterli olmadıklarını, Karakuş (2010) matematik öğretmenlerinin AÖDY konusunda hizmet içi eğitimi yetersiz bulduklarını ve geleneksel yöntemleri kullandıklarını, Özenç ve Çakır (2015) sınıf öğretmenlerinin AÖDY konusunda yetersiz olduklarını belirlemişlerdir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel teknikleri daha fazla kullandıklarını, AÖDY hakkında bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

BES öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri mi alternatif yöntemleri mi tercih etmelerine yönelik düşüncelerinde, geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları, bu yöntemleri kullanmalarının nedeni olarak kalabalık sınıfları işaret ettikleri, ayrıca zaman yetersizliği ve altyapı eksikliğinin de AÖDY kullanımını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. AÖDY olarak performans görevini, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı ve akran değerlendirmesi daha çok kullanılmaktadır. Bu sonuçlar

öğretmenlerin AÖDY'yi kullanmaya istekli oldukları fakat okullardaki başta teknolojik aletler ile fiziksel imkanların yetersizliği nedeniyle ve haftalık iki saatlik ders saatinde müfredatı yetiştirme kaygısı ile bu yöntemlere vakit ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özgül ve Kangalgil (2018) BESÖ'nün basit ve zaman almayan yöntemleri kullandıklarını, kalabalık sınıflarda bu yöntemleri kullanmanın pek mümkün olmadığını ve AÖDY hazırlığının maddi açıdan kendilerini zorladığını saptamışlardır. Özkoparan ve İnan (2018) BESÖ'nün AÖDY'yi kullandıklarını ancak uygulamada zaman yetersizliği problemi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin AÖDY uygulama konusunda zaman problemlerinin olduğunu tespit etmişlerdir.

BES öğretmenleri AÖDY'yi kullanırken karşılaştıkları problemlere yönelik düşüncelerinde, AÖDY'yi kullanabilmek adına pek çok problem ile mücadele ettiklerini, bu problemleri ders saatlerinin yetersiz olması, kalabalık sınıfların bu yöntemi uygulamaya imkan vermemesi, dersi yapacak alan yetersizliğinin ve araç gereç eksikliğinin bu yöntemlerin uygulanmasını da zorlaştırması, ayrıca öğretmenlerin söz konusu yöntemlere ilişkin bilgi seviyelerinin yetersiz olması ile öğrencilerin bu yöntemleri uygulamaya hazırlıksız olmaları şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin zaman, altyapı ve bilgi eksikliğine bağlı olarak AÖDY'yi istenilen seviyede kullanamadıkları şeklinde açıklanabilir. Oysa eksikliklerin giderilmesi halinde bu yöntemler öğretmenler tarafından kullanılırsa öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi açısından çok önemli faydalar sağlayacağı kesindir. Bu bağlamda hem öğretmenler bu yöntemlere ilişkin bilgilendirilerek yöntemleri kullanmaya ilişkin cesaretlendirilmeli ve uygulamayı zorlaştıran sorunlar ortadan kaldırılmalıdır.

Karakuş (2020) AÖDY'nin öğrencilerin derse olan ilgisini, araştırma isteğini ve ders konularına ilişkin bilgi seviyelerini arttırdığını tespit etmiştir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin AÖDY'nin öğrencileri her açıdan değerlendirmek açısından çok olumlu bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Kepek ve İzci (2021) ortaöğretimde AÖDY kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin bu yöntemleri severek uyguladıklarını saptamışlardır. Black ve ark. (2004), Shepard (2000), Reys ve ark. (1998) öğretmenlerin AÖDY yoluyla hem kendi mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını, öğrencileri tanıma, kendilerini değerlendirme fırsatını yakaladıklarını tespit etmişlerdir. Bastanfar (2012)'a göre AÖDY öğrenenleri değerlendirme sürecine dahil etmesi, değerlendirmeyi gerçek yaşam bağlamına yerleştirme eğilimi göstermesi gibi özelliklerinden ve boylamsal olması nedeniyle geleneksel ölçme yöntemlerinden farklıdır.

Aktürk ve Çalışkan (2024) öğretmen adaylarının teknolojiyi bilgi kaynağı olarak gördüklerini, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde büyük bir dönüşüm sağlandığını, okullarda teknolojik altyapı ve kaynaklar sağlanarak öğrencilere etkin öğrenme deneyimleri sunulabileceğini ifade etmiş, teknolojik okuryazarlığın okullarda önemine dikkat çekmiştir.

Eğitimde yıllardır ölçme değerlendirme açısından geleneksel yöntemler tercih edilmektedir. Ancak bu yöntemler klasik ve sıkıcı bir hal aldıklarından AÖDY kullanımının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimleri açısından bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Bushell (2006) ve Dochy (2001) ölçme ve değerlendirme açısından geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını, alternatif yöntemlerin kullanılmasının bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ

Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, derslerine girdikleri

sınıfların mevcudu, görev yapılan okul kademesi ve AÖDY ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim ve toplantıya katılma durumları açısından kullanma sıklıklarının beklenen düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

BES öğretmenlerinin AÖDY'ye ilişkin bilgi düzeylerinin eksik olduğu ve eğitim ve seminer ihtiyaçları olduğu, bu yöntemleri uygulamak için fiziksel imkanların yetersiz olduğu ve motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

BES öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları, bu yöntemleri kullanmalarının nedeni olarak kalabalık sınıfları gösterdikleri, ayrıca zaman yetersizliği ve altyapı eksikliğinin de AÖDY kullanımını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ders saatlerinin yetersiz olması, kalabalık sınıfların uygulamaya imkan vermemesi, dersi yapacak alan yetersizliği ve araç gereç eksikliği, öğretmenlerin yöntemlere ilişkin bilgi seviyelerinin yetersiz olması ve öğrencilerin bu yöntemleri uygulamaya hazırlıksız olmaları gibi problemler nedeniyle kullanamadıkları saptanmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

1. BES öğretmenlerine, AÖDY uygulamaları konusunda daha fazla hizmet içi eğitim imkanı sunulabilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin bu yöntemlere olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir ve uygulama becerilerini geliştirebilir.
2. Okul yöneticileri, BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlayabilir. Bu kapsamda, öğretmenlere zaman, kaynak ve fiziksel alan gibi konularda destek verilebilir.
3. Okul yöneticileri, öğretmenlerin AÖDY'yi uygulamaları için gerekli olan materyal, araç-gereç ve teknolojik altyapıya yönelik bütçe ayırabilir.
4. Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında AÖDY konusuna daha fazla yer verilebilir.
5. Yeni kurulacak olan MEB Akademisi'nde AÖDY'ye ayrıntılı olarak yer verilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Özel ve devlet okullarındaki BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenebilir.
2. Çalışmanın daha genellenebilir olabilmesi için 7 farklı bölgede görev yapan BES öğretmenlerine uygulama yapılabilir.
3. BES öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde AÖDY konularına ne kadar yer verildiği ve bu konuda yeterli bilgi ve becerilere sahip olup olmadıkları incelenebilir.
4. Farklı AÖDY'nin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve bedensel gelişimleri üzerindeki etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.
5. Mevcut araştırma sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda yapılmış olup sınıf mevcudu az olan okullarda BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanım düzeyleri ve bakış açıları incelenebilir.

Etik Onay

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik

Kurulu Başkanlığı'nın 10.02.2023 tarih ve 2023/61 karar nosu ile alınan etik kurul onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

REFERANSLAR

- Akarçay Ulutaş, D., & Ustabaşı Gündüz, D. (2018). Karma araştırma yöntemine giriş. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s. 439-452). Eğitim Yayınevi.
- Akdoğan, S. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programı hakkında görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aktürk, A. O., & Çalışkan, G. (2024). Öğretmen adaylarının teknoloji hakkındaki metaforları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 265-291. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.82>
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. <https://doi.org/10.19126/suje.398201>
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88000>
- Bastanfar, A. (2012). Alternatives in assessment. Bastanfar, A. (2012). *Alternatives in assessment*. Islamic Azad University, Khoy, Iran.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D., (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kapan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Bulca, Y., Saraç, L., ve Yapar, A. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Eds.), *Ölçme değerlendirme* (s. 93-104). Spor Yayınevi.
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 91-108. <https://doi.org/10.1080/02602930500262395>
- Can, M. F. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları (Muğla ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cengiz, C., & Semiz, K. (2010). Aktiviteye özgü standardize beceri testleri. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Eds.), *Ölçme değerlendirme* (s. 33- 42). Spor Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Eds.), Siyasal Kitabevi.
- Çoruhlu, A. G. T. Ş., Nas, A. G. S. E., & Çepni, P. D. S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146298>
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. Open University Press.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 10(1), 11-20. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00022-0)
- Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri*. [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Erturan, A. G., Kangalgil, M., & İnce, M. L. (2010). Ölçme ve değerlendirmede sınıf yönetimi. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme* (s. 25-31). Spor Yayınevi.
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları*. [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage Publications.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ve işlevlerine yönelik görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/52094/638553>
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256256>
- Kepek, T., & İzci, K. (2021). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin akademik başarıya etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1476011>
- Kellaghan, T., & Madaus, G. F. (1991). National testing: lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, 49(3), 87-93.
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Mercan, U. (2020). *Aksaray'da görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (R. Holland, Ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933. <https://doi.org/10.17051/io.2015.22900>
- Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000355
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özkoparan, O., & İnan, M. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(1), 23-38. <https://doi.org/10.30655/besad.2018.0>

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Pegem A Yayıncılık.
- Reys, R. E., Suydam, M. N., Lindquist, M. M., & Smith, N. L. (1998). *Helping learn mathematics*. Allyn & Bacon.
- Sağlam, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787158>
- Sevilmiş, A., & Yıldız, Ö. (2021). An approach for being able to use the options of calculating inter-coder reliability manually and through software in qualitative research of education and training in sports. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 369-384. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293242.pdf>
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TheRoleofAssessmentinaLearningCulture.pdf>
- Sırmacı, N., & Konyalıoğlu, A. C. (2021). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz-yeterlik inançları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/841645>
- Şirin, E. F., Yıldız, Ö., Mülazımoğlu, O., & Erdoğan, M. (2008). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim beden eğitimi dersi programına yönelik öğretmen görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 132-146.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Pearson.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Thorndike, M. R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Prentice Hall.
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/225274>
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Nüve Matbaası.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Yaman, S., Bal İncebacak, B., & Sarışan Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2669252>
- Yaykın, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Yıldız, Ö. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-73. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/678777>
- Yılmaz, G., & Gündüz, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 103-111. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000099

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The measurement and evaluation methods that physical education and sports teachers use to determine and improve students' learning levels, how they process and convey the content of the lessons to students, and how they record these processes are important factors that directly affect the efficiency of the lessons. Since the majority of teachers do not have answers to alternative measurement and evaluation methods, they refrain from using measurement and evaluation practices in their lessons (Erturan, Kangalgil ve İnce, 2010). Traditional measurement and evaluation methods such as physical fitness and skill tests, evaluation and observation forms, oral and written exams are widely used in physical education and sports lessons (Cengiz & Semiz, 2010).

It is thought that the views of physical education and sports teachers on the level of their use of alternative measurement and evaluation methods and the problems they encounter will contribute new perspectives to the literature and cause teachers to develop strategies that will help them use these methods more effectively. In this context, the research aims to reveal the problems experienced by teachers in this regard by comparing the level of their use of alternative measurement and evaluation methods by physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province according to the personal and professional characteristics of the teachers.

Method: In the study, a mixed method was used by collecting quantitative and qualitative data. In this method, patterns are separated in cases such as sequential or simultaneous collection, analysis, interpretation, etc. For this reason, an explanatory sequential design was adopted in the study (Akarçay Ulutaş and Ustabası Gündüz, 2018). The sample consisted of 554 physical education and sports teachers (212 female, 342 male) selected from the population by convenience sampling method. The sample of the qualitative section consisted of 20 (7 female, 13 male) physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province in the 2023-2024 Academic Year. When determining the sample, the purposive sampling method, one of the non-probability sampling strategies, was used (Merriam, 2018).

As quantitative data collection tools, a personal information form and the 39-item “Physical Education and Sports Teachers' Use of Alternative Measurement and Evaluation Methods and Tools Survey” developed by Şirin et al. (2008) were used. Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire survey was determined as 0.96. For this study, the Cronbach's alpha reliability coefficient was determined as 0.88 for 12 items. In the analysis of quantitative data, the normality analysis of the data, skewness, kurtosis values were examined with the analytical test method and it was determined that the data showed a normal distribution. Statistically, the t-test was used for pairwise comparisons and the one-way analysis of variance (Anova) test was used for multiple comparisons. In order to determine which groups caused the difference in the groups showing significant differences, the Tukey post hoc test was applied to the homogeneously distributed groups and the Tamhane's post hoc test was applied to the non-homogeneously distributed groups.

A personal information form and a semi-structured interview form developed by the researchers were used as data collection tools for qualitative data. Reliability in the study was calculated with the formula of Miles and Huberman (1994) $[\text{Consensus theme} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement theme})] \times 100$, and the result was determined as $103 / 111 \times 100 = 92.8$. As a result of the reliability calculation of the coding made by experts, the acceptable value should be 85% and above (Miles, Huberman, & Saldana, 2020). Content analysis method was used in the analysis of qualitative data. In this method, data were coded, themes were found, data were organized and defined according to codes and themes, and the findings were interpreted (Yıldırım and Şimşek, 2018).

Results: When looking at the results regarding quantitative data, the most commonly used alternative measurement and evaluation methods by physical education and sports teachers were rubrics, scoring guidelines and performance tasks, while the least commonly used techniques were student diaries, student portfolios and peer assessment. While it was determined that there was a significant difference in the level of using student projects according to the gender variable, it was determined that there was no significant difference in the level of using other alternative measurement and evaluation methods. According to the length of service variable, it was determined that there was a significant difference in favor of teachers with more working years in student product file, performance task, student diary, checklist, self-assessment, peer assessment, group assessment, scales and total survey scores. While it was determined that there was a significant difference in the level of using self-

assessment according to the class size variable in favor of teachers with smaller class sizes, no significant difference was determined between other alternative measurement and evaluation methods. It has been determined that there is a significant difference in the use of student portfolio, student projects, performance task, student diary, activity schedule, checklist, self-assessment, peer assessment, group assessment, scales and scoring guidelines according to the variable of participation in seminars, meetings and in-service training in favor of teachers who participated in these trainings.

When looking at the results regarding qualitative data, it has been determined that physical education and sports teachers have insufficient knowledge about alternative measurement and evaluation methods and need training and seminars, that physical facilities to apply these methods are insufficient and that their motivation is low. It has been determined that physical education and sports teachers use traditional methods more, cite crowded classes as the reason for using these methods, and that lack of time and lack of infrastructure negatively affect their use of alternative measurement and evaluation methods.

Discussion: No significant difference was found in the level of use of alternative measurement and evaluation methods by physical education and sports teachers according to the gender variable. It is thought that there is no significant difference because male and female teachers have received similar levels of training in these methods. Yıldız and Yıldız (2019), Yaygın (2015), Yılmaz and Gündüz (2008), Balcı and Tekkaya (2000) identified that there was no significant difference in the measurement and evaluation practices of male and female teachers according to gender.

According to the length of service variable, it was determined that the teachers who used alternative measurement and evaluation methods the most were those who worked for 6-10 years and 11 years and above. This situation can be said to mean that new graduate teachers, since they are at the beginning of their profession, ignore alternative methods to evaluate students' all-round development, while senior teachers understand students' needs better and use alternative measurement and evaluation methods more. While Yıldız and Yıldız (2019) and Yaygın (2015) reached findings supporting the research results in their research on physical education teachers, Can (2014) and Özkoparan (2016) did not find any significant difference in the level of use of alternative measurement and evaluation methods by physical education and sports teachers.

According to the class size variable, class size did not generally make a significant difference in teachers' use of alternative assessment and evaluation methods, suggesting that the use of these methods is influenced by factors such as teachers' personal preferences, school policies, and teacher training. Yıldız and Yıldız (2019) and Özkoparan (2016) determined that there was no significant difference in the level of use of alternative measurement and evaluation methods by physical education and sports teachers in terms of class size variable. Contrary to the research findings, Özgül and Kangalgil (2018) stated that class size affects method detection and crowded classes have a negative effect on method detection.

According to the attending seminars, meetings and in-service training variable, it is thought that the group of teachers with the lowest levels of using alternative measurement and evaluation methods are those who have never attended seminars, meetings or in-service training, and that this is due to the lack of importance given to in-service training on methods. Özkoparan (2016) identified that physical education and sports teachers who received in-service training used alternative measurement and evaluation methods more than those who did not, and Ergüney (2018) stated that physical education and sports teacher candidates who found the measurement and evaluation course taken at the university sufficient had higher perceptions of competence than other teacher candidates.

When the qualitative results of the research are examined, it has been determined that physical education and sports teachers have insufficient knowledge about alternative measurement and evaluation methods, that they use traditional methods because of crowded classes, and that lack of time and lack of infrastructure also negatively affect this situation. Asma et al. (2018) determined that physical education and sports teachers in public schools do not receive in-service training on alternative measurement and evaluation methods, while teachers in private schools improve themselves by receiving training. Özkoparan and İnan (2018) identified that physical education and sports teachers who receive in-service training use these methods more frequently, and Özgül and Kangalgil (2018) found that physical education and sports teachers have low knowledge levels about these methods thus they used simple and time-saving methods and also it was not possible to use these methods in crowded classes, and

the preparation was financially difficult for them.

Conclusion: It has been concluded that physical education and sports teachers do not have sufficient knowledge due to lack of in-service training and therefore they use more traditional methods rather than alternative measurement and evaluation methods.

Recommendation: In-service training for physical education and sports teachers on alternative measurement and evaluation methods should be emphasized, and school administrators should provide opportunity environments for implementation.

Türkiye’de Çocuklarda Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Esra TEKE¹  Selahattin AVŞAROĞLU^{2*} 

¹ Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Geçmişi Geliş Tarihi: 14.10.2024 Kabul Tarihi: 06.12.2024 Yayın Tarihi: 30.06.2025 Anahtar Kelimeler: Çocuk, Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme, EMDR, Sistematiik Derleme.	Çocukluk döneminde yaşanan olumsuz deneyimler, çocukların ileriki yaşamlarında ciddi psikolojik sorunların temelini oluşturabilir. Bu bağlamda, hızlı ve etkili müdahale, ruh sağlığı için hayati önem taşır ve EMDR terapisi bu süreçte umut verici sonuçlar sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, Türkiye’de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan çalışmaları sistematiik bir şekilde incelemektir. Araştırmada çocuklarda EMDR kapsamında yayımlanmış olan lisansüstü tez ve araştırma makaleleri kapsamlı ve yapılandırılmış bir şekilde taranmıştır. Bu kapsamda çeşitli dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri göz önünde bulundurularak çalışmaların bulguları sentezlenmiştir. Araştırma sistematiik derleme çalışmasıdır ve betimsel içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Ağustos 2024 – Eylül 2024 tarihleri arasında YÖKTEZ ve TR Dizin veri tabanlarında göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme ile EMDR anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalarda 24 lisansüstü teze ve 48 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Bunlar arasında dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 6 lisansüstü tez ve 7 araştırma makalesi olmak üzere 13 çalışma araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu içerisinde yer alan tez ve makalelerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışmalar, yayımlanma yıllarına, araştırma yöntemlerine, katılımcıların yaş ortalamalarına, çalışma gruplarının genişliğine, kullanılan değişkenlere ve ek olarak lisansüstü tezler, türlerine ve bilim dallarına göre incelenmiştir. Çocuklarda EMDR kapsamında en çok çalışma, 2021 ve 2023 yıllarında yapılmıştır. Çalışmaların çoğu, nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların çoğunluğunda katılımcıların yaş ortalaması, 15-18 yaş aralığındadır. Tezler, makalelere göre nispeten daha büyük çalışma gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda, EMDR ile birlikte en sık kullanılan değişken, travma sonrası stres bozukluğudur. Lisansüstü tezler, çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Analysis of Studies on Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) for Children in Türkiye

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.10.2024

Accepted: 06.12.2024

Published: 30.06.2025

Keywords:

Child,
Eye Movement Desensitization
and Reprocessing,
EMDR,
Sistematic Review.

Negative experiences in childhood can form the basis of serious psychological problems in following lives of children. Rapid and effective intervention is vital for mental health, thus EMDR therapy offers promising results in this process. This study aims to systematically examine the studies performed within the scope of EMDR for children in Türkiye. In the study, graduate thesis and research articles regarding EMDR for children were reviewed in a comprehensive and structured way. The findings of the studies were synthesized considering various inclusion and exclusion criteria. This is a systematic review study and was performed via descriptive content analysis method. 48 research articles and 24 graduate theses were determined using eye movement desensitization and reprocessing and EMDR as keywords in YÖKTEZ and TR Index databases between August 2024 and September 2024. Considering the inclusion criteria, 13 studies; including 6 graduate theses and 7 research articles constituted the study group. To examine the theses and articles, "Research Evaluation Form" developed by the researchers was used. The studies were examined considering the years of publication, research methods, average age of participants, the breadth of the study groups, the variables used as well as the types and disciplines of graduate theses. The most studies within the scope of EMDR for children were conducted in 2021 and 2023. Most of the studies were performed with qualitative research methods. In the majority of the studies, the average age of the participants was between the ages of 15-18. Theses were conducted with relatively larger working groups than the articles. The most commonly used variable along with EMDR was post-traumatic stress disorder. Graduate theses were mostly conducted at the master's level and in the discipline of guidance and psychological counseling. The results of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were provided.

To cite this article:

Teke, E., & Aşaroğlu, S. (2025). Türkiye’de Çocuklarda Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 211-230. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.128>

*Sorumlu Yazar: Esra Teke, esradogrul@gmail.com

GİRİŞ

Çocukluk dönemi, bireylerin psikolojik gelişiminde kritik bir aşamadır. Bu süreçte yaşanan olumsuz deneyimler, çocukların günlük yaşamlarını, okul başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmekte, davranış bozukluklarına ve ruh sağlığı sorunlarına yol açabilmekte (Nemeroff, 2016; Teicher ve Samson, 2013; Zimic ve Jukic, 2012) ve onların gelecekte yaşayabilecekleri negatif deneyimleri aşabilmelerinde güçlükler oluşturabilmektedir (Dunn vd., 2017). Zira, çocukların sonraki yaşam dönemlerinde karşılaştıkları her zorluk, geçmiş yaşam deneyimlerinden izler taşımaktadır (Adler-Tapia ve Settle, 2020). Bu nedenle, olumsuz yaşam deneyimlerinin çocuklar üzerinde daha büyük sorunlara yol açmaması ve sorunların zamanında çözülebilmesi için etkin tedavi yöntemleri geliştirmek ve uygulamak, çocuk ruh sağlığı alanında büyük bir önem taşımaktadır (Kokanovic ve Hasanovic, 2018; Teke ve Avşaroğlu, 2022). Bu noktada Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR), olumsuz yaşam deneyimlerinin işlenmesinde etkili bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Ahmad vd., 2007; Bisson vd., 2007; Gonzalez vd., 2017; Hensel, 2009; Kemp vd., 2010).

EMDR, travma ve stres kaynaklı psikolojik sorunları ele almak için geliştirilmiş bütüncül bir terapi yöntemidir. Shapiro (2001) tarafından ortaya konan bu yöntem, başlangıçta yetişkinlere uygulanırken son yıllarda çocuklara da uygulanmaya başlanmıştır (Merdan-Yıldız vd., 2021; Schweich vd., 2023; Struik, 2024). Böylece çocuklara uygulanan EMDR müdahalelerinde göz hareketleri veya diğer iki yönlü uyarımlar kullanılarak onların bilişsel ve duygusal bilgi işleme sürecinin desteklenmesi hedeflenmiştir (Denizli, 2008; Tokgöz, 2018).

EMDR terapisi, sekiz aşamada gerçekleştirilmekte (Shapiro, 1999; Solomon ve Shapiro, 2008) ve her aşama, döngüsel bir süreç olarak birbirini etkilemektedir (Adler-Tapia ve Settle, 2020). İlk aşama, danışanın öyküsünü almak ve tedavi planı oluşturmak amacıyla terapötik ilişki kurmayı içermektedir. İkinci aşama, danışanı sürece hazırlamak ve güvenliğini sağlamak için ek önlemler almayı hedeflemektedir (Gomez, 2020). Üçüncü aşama; hedef anı, olumsuz biliş ve olumlu biliş gibi unsurların belirlenmesini kapsamaktadır (De Jongh vd., 2024). Dördüncü aşama; danışanın, rahatsız eden anı ile ilişkisini azaltmayı ve içsel gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Cengiz ve Peker, 2020). Beşinci aşama, danışanın olumlu bilişlerini güçlendirmeye odaklanmaktadır (Oren ve Solomon, 2012). Altıncı aşama, beden taraması ile travmanın fiziksel etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir (Shapiro, 2001). Yedinci aşama, terapinin tamamlanıp tamamlanmadığının kontrolünü ve güvenli bir duygudurumunun sağlanmasını içermektedir (Shapiro, 2017). Son aşama ise, tedavi etkilerini değerlendirmeyi ve sürecin ilerlemesini gözden geçirmeyi kapsamaktadır (Kavakçı, 2014). Bu sekiz aşamayı içeren EMDR terapisi, çocuklarla uygulandığında daha esnek bir yaklaşım benimsenmekte (Banoğlu ve Korkmazlar, 2022) ve onların gelişim dönemleri dikkate alınarak terapi süreci yapılandırılmaktadır (Schweich vd., 2023). Bu kapsamda çocuklarla uygulamalarda onların dikkat süreleri kısa olduğu için, kısa BLS (çift yönlü uyarım) setleri kullanılmakta ve aileleri de sürece dahil edilmektedir (Gomez, 2020). Oyun terapisi, aile terapisi ve sanat terapisi gibi yöntemlerle süreç desteklenmektedir. Bu sayede, EMDR terapisi çocuklar için daha etkili hale gelmektedir (Korkmazlar ve Uğurlu, 2021).

EMDR, ilk olarak travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) tedavisinde etkili bir yöntem olarak geliştirilmiştir (Shapiro ve Maxfield, 2002). EMDR’nin TSSB’deki etkililiği, araştırmacıların terapinin çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeye olan ilgisini artırmıştır (Merdan-Yıldız vd., 2021). Bu ilginin artmasıyla birlikte, çocuklarda EMDR uygulamalarının etkinliği üzerine yapılan araştırmalar da çoğalmıştır. Bu çalışmalar, EMDR’nin çocukların travmatik anılarını yeniden işlemelerine ve duygusal etkilerini azaltmalarına yönelik umut verici sonuçlar ortaya koymuşlardır (Struik, 2024; Zaghrou-Hodali vd., 2008). Örneğin, Jayatunge (2008), Sri Lanka’da tsunami sonrası TSSB semptomları gösteren çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada, EMDR’nin etkililiğini ortaya koymuştur. Wadaa ve diğerleri

(2010), Iraklı çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada, EMDR'nin TSSB semptomlarını azaltmada işlevselliğini bulmuşlardır. Benzer şekilde mülteci çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda da EMDR'nin olumlu etkileri vurgulanmış, uygulamalar sonrasında TSSB ve depresyon semptomlarının belirgin bir şekilde azaldığı rapor edilmiştir (Banoğlu ve Korkmazlar, 2022; Molero vd., 2019). Ayrıca okul temelli uygulamalarda da EMDR'nin etkisi ortaya konmuş (Chemtob vd., 2002) ve EMDR'nin çocukların akademik işlevselliğini bozan TSSB semptomlarını önemli ölçüde azalttığı bildirilmiştir (Fernandez vd., 2004). Nihayetinde çalışmalar, çeşitli travmalar yaşamış çocuklarla yapılan EMDR uygulamalarının, hem psikolojik iyileşmeyi desteklediğine (Ahmad vd., 2007; Devrim ve Korkmazlar, 2018; Karadağ, 2020) hem de uzun vadeli kazanımlar sağladığına dair kanıtlar sunmuşlardır (Hensel, 2009; Teke ve Avşaroğlu, 2024). Dahası, çalışmalar, EMDR'nin sadece travmatik anıları değil, aynı zamanda travma ile bağlantısı olduğu öngörülen güncel sorunları ve uyumsuzlukları da etkili bir şekilde ele alarak, çocukların genel ruh sağlığını iyileştirme potansiyelini artırdığını öne sürmüşlerdir (Kokanovic ve Hasanovic, 2018). Bu çalışmalar, EMDR'nin, travmatik olayların çocuklarda oluşturduğu davranış sorunlarını iyileştirmeye katkıda bulunabileceğine (Soberman vd., 2002), duygusal regülasyonu geliştirmeye yönelik stratejiler sunarak çocukların kaygı veya öfke gibi yoğun duyguları yönetmelerine destek sunabileceğine (Wesselmann ve Potter, 2009) ve düşük özsaygı gibi durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olabileceğine dikkat çekmişlerdir (Scheck vd., 1998). Ayrıca çalışmalar, EMDR'nin TSSB'ye eşlik eden psikolojik sorunlarda iyileşme sağladığına (Olivier vd., 2022), çocukların içsel sıkıntılarını azalttığına, duygusal farkındalığını artırdığına (Hurn ve Barron, 2018) ve ruhsal durumlarında iyileşmeler sağladığına (Bayhan vd., 2022) ilişkin bulgular ortaya koymuşlardır.

Çalışmalar, EMDR'nin çocuklarda kullanımına ilişkin olumlu bulgular sunarken (Barron vd., 2019; Meentken vd., 2020; Zaghrou-Hodali vd., 2008), aynı zamanda EMDR'nin etkililiği ve klinik uygulamaları üzerine daha kapsamlı ve metodolojik olarak titiz çalışmalara duyulan ihtiyaca dikkat çekmişlerdir (Scelles ve Bulnes, 2021). Özellikle Türkiye'de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Denizli, 2008). Oysa Türkiye gibi çoklu travmaların yaygın olduğu ülkelerde, travma tedavisine yönelik yapılacak çalışmalar, bireylerin yanı sıra toplumsal iyileşme süreçlerine de önemli katkılar sağlayabilmektedir (Zara, 2018). Ayrıca, bu çalışmalar, olumsuz yaşam deneyimlerine maruz kalmış öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanları için de hızlı ve etkili müdahaleler geliştirmeye yardımcı olabilmektedir (Teke ve Avşaroğlu, 2022). Bu bağlamda, çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların incelenmesi, araştırmacılara mevcut durumu daha iyi anlama fırsatı sunacak, araştırma eğilimlerini belirleyecek ve uygulama süreçlerinde rehberlik edecektir. Ayrıca, uygulayıcıların EMDR'nin potansiyelini daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve yöntemlere ilişkin farkındalıklarını arttıracaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Türkiye'de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan çalışmaları sistematik bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- Çalışmalar, yayımlanma yıllarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çalışmalar, araştırma yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çalışmalar, katılımcıların yaş ortalamalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çalışmalar, çalışma gruplarının genişliğine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çalışmalar, kullanılan değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Lisansüstü tezler, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Lisansüstü tezler, bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye’de çocuklarda EMDR kapsamında yapılan çalışmaların ve bu çalışmaların sonuçlarının incelenmesi yönünden sistematik derleme çalışmasıdır. Derleme çeşitlerinden birisi olan sistematik derleme; belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, önceden belirlenmiş uygunluk kriterlerini karşılayan çalışmaların derlenip incelendiği ve bu çalışmaların özellikleri ile bulgularının sistematik bir şekilde bir araya getirilip sunulduğu bir araştırma yöntemidir (Higgins ve Green, 2011). Bu tür araştırmalarda genellikle içerik analizi yöntemine başvurulmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Bu çalışmada, YÖKTEZ ve TR DİZİN veri tabanlarında dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri dikkate alınarak tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, incelenmek istenen konuya ilişkin literatürün belirli kriterler doğrultusunda seçilmesi, bu seçilen literatüre dair betimsel verilerin ortaya konulması ve elde edilen verilerin yorumlanmasına dayanan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bellibaş, 2018).

Araştırma Grubu

YÖKTEZ ve TR Dizin veri tabanlarında çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan 7 araştırma makalesi ve 6 lisansüstü tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde, makale ve tezlerin incelenmesi için Araştırma Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu form, araştırma kapsamındaki makale ve tezlerin belirli bir sistematığe göre analiz edilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Böylece, araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Formda; araştırmanın yazarları, araştırmanın başlığı, araştırmanın yılı, araştırmanın türü, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, çalışma grubunun genişliği, lisansüstü tezin türü ve yayımlandığı bilim dalı olmak üzere 9 kategori yer almıştır.

İşlem

Çalışma grubunun belirlenmesinde PRISMA raporundan yararlanılmış (Moher vd., 2009) ve yapılandırılmış bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, YÖKTEZ ve TR Dizin veri tabanlarında yayımlanan lisansüstü tezleri ve araştırma makalelerini kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaları belirleyebilmek amacıyla “EMDR”, “göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

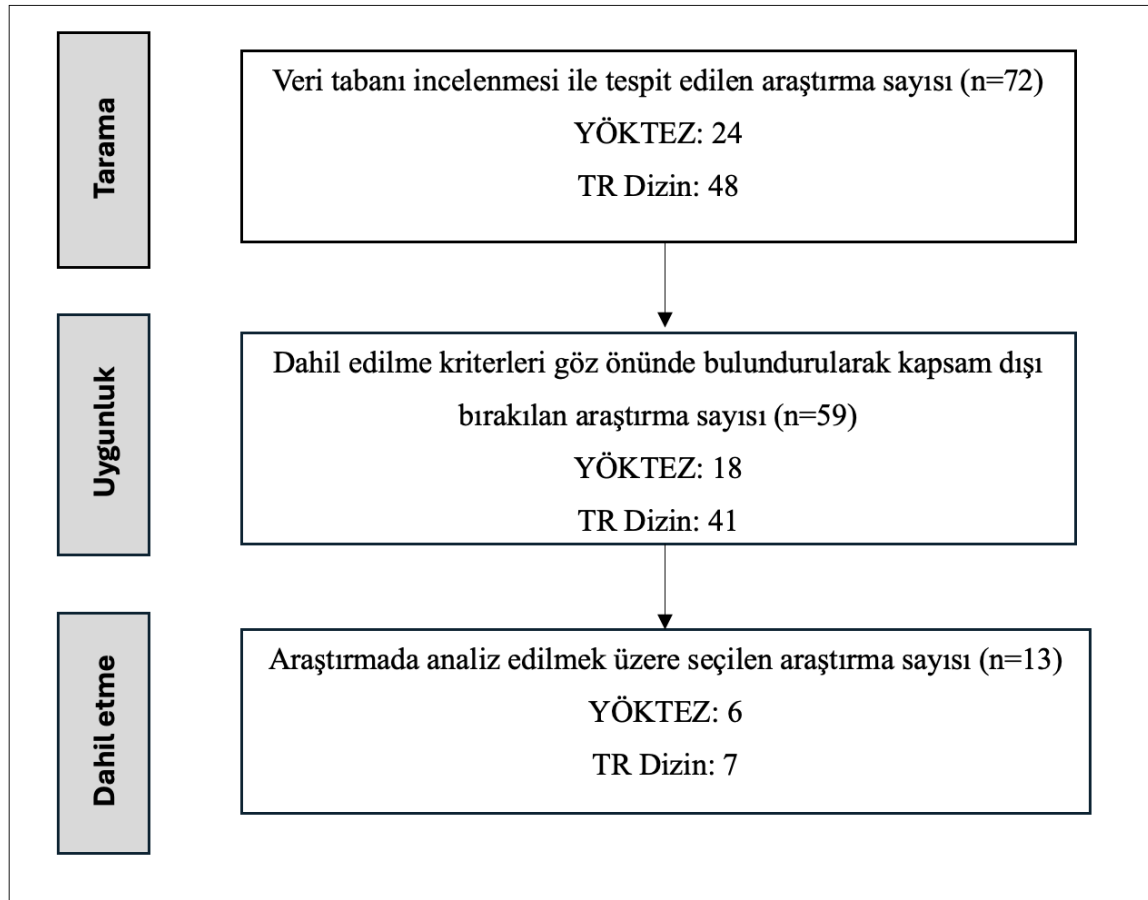
YÖKTEZ veri tabanında tarama yaparken "Gelişmiş tarama" seçeneği kullanılarak "Tez adı" alanı ve "İçinde geçsin" sekmesi seçilmiştir. TR Dizin veri tabanında ise "Yayın arama" sekmesinin "Gelişmiş arama" kısmında "Başlık" alanı seçilmiş ve anahtar kelimeler, "Kelimelerin tümünü içeren" biçiminde aranmıştır.

Yapılan veri tabanı taramaları sonucunda başlığında “EMDR”, “göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme” kelimelerini içeren toplam 72 çalışmaya ulaşılmıştır (YÖKTEZ:24, TR Dizin:48). Çalışma grubunu belirleyebilmek için çeşitli dahil edilme kriterleri gözetilmiştir. Araştırmanın dahil edilme kriterleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmanın Dahil Edilme Kriterleri*

Dahil Edilme Kriterleri
1. Çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan ve başlığında “EMDR” veya “göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme” kelimeleri bulunan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri çalışmaya dahil edilmiştir.
2. YÖKTEZ veri tabanında yer alan lisansüstü tezler ile TR Dizin veri tabanında yer alan araştırma makaleleri çalışma kapsamına alınmıştır.
3. Aynı yazarın tezinden üretilen yayınlarda yalnızca ilgili lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir.
4. Tam metnine erişim izni olan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri çalışma kapsamına alınmıştır.

Dahil edilme kriterlerini karşılayan çalışmalar incelenmiş ve 59 çalışma (YÖKTEZ: 18, TR Dizin: 41) kapsam dışı bırakılmıştır. 6 lisans üstü tez ve 7 araştırma makalesi olmak üzere toplam 13 çalışma ise araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların künyeleri Ek 1’de verilmiştir. Bu çalışmaların belirlenmesi ve seçimine ilişkin akış şeması ise Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1*Araştırma Kapsamında İncelenen Araştırmalara İlişkin Akış Şeması*

BULGULAR

Türkiye’de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri yayımlanma yıllarına, araştırma yöntemlerine, katılımcılarının yaş ortalamalarına, çalışma gruplarının genişliğine ve kullanılan değişkenlere göre analiz edilmiştir. Ayrıca lisansüstü tezler, türlerine ve yayımlandıkları bilim dallarına göre incelenmiştir.

Tablo 2

İncelenen Çalışmaların Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımları

Yıl	Tezler	Makaleler	f	%
2004	0	1	1	% 7.7
2010	0	1	1	% 7.7
2017	1	0	1	% 7.7
2019	1	1	2	%15.4
2021	1	2	3	%23.1
2022	0	1	1	% 7.7
2023	2	1	3	%23.1
2024	1	0	1	% 7.7

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin yayımlanma yıllarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde; 2004, 2010, 2017, 2022 ve 2024 yıllarında 1’er (%7.7) çalışmanın, 2019 yılında 2 (% 15.4) çalışmanın, 2021 ve 2023 yıllarında ise 3’er (% 23.1) çalışmanın yayımlandığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre çocuklarda EMDR kapsamında en çok çalışmanın 2021 ve 2023 yıllarında yapıldığı söylenebilmektedir.

Tablo 3

İncelenen Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemi	Tezler	Makaleler	f	%
Nicel Yöntem	5	1	6	% 46.2
Nitel Yöntem	1	6	7	% 53.8
Karma Yöntem	0	0	0	% 0

Tablo 3’te araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir. Çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların 6’sının (% 46.2) nicel araştırma yöntemi, 7’sinin (% 53.8) ise nitel yöntem ile gerçekleştirildiği görülmüş, ilgili konu ile ilgili karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmaya ise rastlanmamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaların çoğunun nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği; tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin, araştırma makalelerinde ise nitel araştırma yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı fark edilmiştir. Ayrıca çalışmalar incelendiğinde tezlerde deneysel desende gerçekleştirilen çalışmalardan, araştırma makalelerinde ise olgu sunumlarından yararlandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4

İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Yaş Ortalamalarına Göre Dağılımları

Yaş Ortalaması	Tezler	Makaleler	f	%
7-10	2	2	4	% 33.3
11-14	0	1	1	% 8.3
15-18	4	3	7	% 58.3

Araştırma kapsamında incelenen makalelerden biri derleme çalışmasıdır. Tablo 4'te bu çalışma dışında kalan lisansüstü tez ve araştırma makalelerinin, katılımcılarının yaş ortalamalarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalardan 4' ünün (% 33.3) yaş ortalaması 7-10 yaş aralığında iken, 1'inin (% 8.3) 11-14 yaş ve 7'sinin (% 58.3) 15-18 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre incelenen çalışmaların çoğunluğunda katılımcıların yaş ortalamasının, 15-18 yaş aralığında olduğu söylenebilir.

Tablo 5

İncelenen Çalışmaların Çalışma Gruplarının Genişliğine Göre Dağılımları

Çalışma Grubunun Genişliği	Tezler	Makaleler	f	%
1-10	1	5	6	% 50
11-20	2	0	2	% 16.6
21-30	0	0	0	% 0
31-40	3	0	3	% 25
41-60	0	1	1	% 8.3

Tablo 5'te araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve araştırma makalelerinin çalışma gruplarının genişliğine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, 6 (% 50) araştırmanın 1-10 kişi, 2 (% 16.6) araştırmanın 11-20 kişi, üç (% 25) araştırmanın 31-40 kişi ve 1 (% 8.3) araştırmanın 41-60 (% 8.3) kişi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre; tezlerin makalelere göre nispeten daha büyük gruplarla gerçekleştirildiği söylenebilir.

Tablo 6

İncelenen Çalışmalarda EMDR ile Kullanılan Değişkenlerin Dağılımları

Değişken	f	%	Değişken	f	%
Travma sonrası stres bozukluğu	4	% 22.2	Çevrimiçi psikolojik danışma	1	% 5.6
Sınav kaygısı	3	%16.7	İhmal ve istismar	1	% 5.6
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2	% 11.1	Bilişsel ve Davranışçı Terapi Protokolü	1	% 5.6
Grupla psikolojik danışma	1	% 5.6	Spor yaralanmaları	1	% 5.6
Yas belirtileri	1	% 5.6	Fiziksel ve ruhsal travma	1	% 5.6
Plazma kortizol/DHEA-S düzeyi	1	% 5.6	Özgül fobi	1	% 5.6

Tablo 6'da araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda EMDR ile beraber kullanılan değişkenlerin dağılımları gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde 4 (%22.2) araştırmada travma sonrası stres bozukluğu, 3 (%16.7) araştırmada sınav kaygısı, 2 (%11.1) araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve 1'er araştırmada (% 5.6), grupla psikolojik danışma, yas belirtileri, plazma kortizol/DHEA-S düzeyi, çevrimiçi psikolojik danışma, ihmal ve istismar, bilişsel ve davranışçı terapi protokolü, spor yaralanmaları, fiziksel ve ruhsal travma, özgül fobi değişkenlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgulara göre EMDR ile birlikte en çok kullanılan değişkenin travma sonrası stres bozukluğu olduğu fark edilmektedir.

Tablo 7

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans Tezi	3	% 50
Doktora Tezi	2	% 33.3
Tıpta Uzmanlık Tezi	1	% 16.6

Tablo 7’de araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde; araştırmalardan 3’ünün (% 50) yüksek lisans tezi, 2’sinin (% 33.3) doktora tezi ve 1’inin (% 16.6) tıpta uzmanlık tezi olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği değerlendirilmektedir.

Tablo 8

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımları

Bilim Dalı	f	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	% 50
Psikoloji	2	% 33.3
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Hastalıkları	1	% 16.6

Tablo 8’de araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde; üç (%50) araştırmanın rehberlik ve psikolojik danışmanlık, iki (%33.3) araştırmanın psikoloji ve bir (%16.6) araştırmanın çocuk ve ergen ruh sağlığı hastalıkları bilim dalında yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların çoğunluğunun rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında gerçekleştirildiği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin henüz olgunlaşmamış olması, olumsuz deneyimlere karşı daha savunmasız olmalarına neden olmakta (Li ve Cui, 2020) ve bu durum, ilerleyen yaşlarda depresyon, bağımlılık ve antisosyal davranışlar gibi ciddi psikolojik sorunların temelini oluşturabilmektedir (Teicher ve Samson, 2013; Zimic ve Jukic, 2012). Araştırmalar, çocukluk dönemindeki travmaların yetişkinlikteki ruh sağlığı üzerinde kalıcı ve yıkıcı etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Nemeroff, 2016). Bu nedenle, yaşanan travmaların etkilerine hızlı ve etkili müdahale edebilmek, ruh sağlığı açısından kritik bir öneme sahiptir (Teke ve Avşaroğlu, 2022). Bu noktada, EMDR terapisi, çocukların travmatik deneyimlerle başa çıkmalarına yardımcı olma konusunda umut verici sonuçlar sunmaktadır (Ahmad vd., 2007; Banoğlu ve Korkmazlar, 2022; Barron vd., 2019; Bisson vd., 2007; Chemtob vd., 2002; Devrim ve Korkmazlar, 2018; Fernandez vd., 2004; Hensel, 2009; Molero vd., 2019; Teke ve Avşaroğlu, 2024; Wadaa vd., 2010). Dolayısıyla bu çalışmada, Türkiye’de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilmiş olan araştırmalar, sistematik bir şekilde incelenmiş ve bu alandaki uygulamaların genel çerçeveleri detaylı bir biçimde betimlenmiştir. Bu bağlamda 6 lisansüstü tez ve 7 araştırma makalesi, yayımlanma yıllarına, araştırma yöntemlerine, katılımcıların yaş ortalamalarına, çalışma gruplarının genişliğine, kullanılan değişkenlere ve ek olarak lisansüstü tezler, türlerine ve bilim dallarına göre incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de çocuklarda EMDR terapisine olan ilginin son yıllarda belirgin bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda 2004 yılında yalnızca bir

çalışma ile başlayan sürecin, 2021 ve 2023 yıllarında kaydedilen artışlarla ivme kazandığı fark edilmiştir. Pek çok araştırmacı da bu sonucu destekler şekilde; nispeten yeni bir terapi yaklaşımı olan EMDR'nin son yıllarda kullanımının arttığına dikkat çekmiştir (Struik, 2024; Teke ve Avşaroğlu, 2022). EMDR'nin çocuklarda etkililiğine ilişkin çalışmalar (Karadağ, 2020; Kemp vd., 2010; Kokanovic ve Hasanovic, 2018) ve bu terapiye yönelik artan farkındalık (Soysal vd., 2016) EMDR'ye duyulan ilgideki artışı açıklayabilir. Ayrıca toplumsal ve bireysel düzeyde artan travma bilinci, çocuklarda yaşanan duygusal ve psikolojik sorunların tanınmasını sağlayarak bu sorunlara yönelik daha etkin müdahale yöntemlerine olan talebi arttırmış olabilir. Özellikle pandeminin oluşturduğu olağanüstü koşullar (yaşanan izolasyon, kayıplar ve belirsizlikler) çocukların psikolojik sağlıklarına yönelik endişeleri gündeme getirerek etkili tedavi yöntemlerine olan ihtiyacı fark ettirmiş olabilir (Korkmazlar vd., 2020). Böylece tüm bunların, son yıllarda çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan tüm bu artışa rağmen mevcut literatürde çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların sayısının hala sınırlı olduğu fark edilmektedir. Bu durum, çocuklarda EMDR'nin potansiyelinin tam olarak keşfedilmediğini ve klinik uygulamaların geliştirilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca, EMDR'nin etkililiğine dair daha derinlemesine incelemeler, bu terapinin çocuklar üzerindeki etkisini ve uygulama yöntemlerini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Gelecekteki araştırmaların, bu terapi yönteminin çocuklar üzerindeki sonuçlarını daha iyi kavrayarak hem klinik pratikleri hem de akademik bilgi birikimini zenginleştirmesi önerilmektedir.

Analiz edilen çalışmaların çoğunun nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği ve araştırma makalelerinde olgu sunumlarının kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırma yönteminin, bir olguyu derinlemesine ve kendi ortamı çerçevesinde anlama çabasının (Baltacı, 2019; DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006; Seggie ve Bayyurt, 2017; Yıldırım, 1999) bu alandaki çalışmalar için tercih edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım, araştırmacıların çocukların yaşadığı duygusal süreçleri ve deneyimleri derinlemesine inceleme isteğini arttırmış ve dolayısıyla nitel yöntemlerin kullanımını yaygınlaştırmış olabilir. Özellikle olgu sunumlarıyla çocukların EMDR süreçlerine dair zengin ve gerçek yaşam örnekleri sunma fırsatı (Demir ve Bademci, 2016) bu tercihte etkili olmuş olabilir. Ayrıca, ilgili çalışmalar incelendiğinde lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği ve yaygın olarak deneysel desenlerin kullanıldığı gözlenmiştir. Deneysel desen, araştırmacılara belirli bir hipotezi test etme ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirleme imkânı sağlar (Köksal, 2013). Özellikle psikolojik araştırmalarda, deneysel desenler, uygulanan terapilerin veya müdahale yöntemlerinin etkinliğini objektif bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır (Gökkaya vd., 2020). Böylece, araştırmacılar uygulama alanında daha sağlam temellere dayanan bilgi üretmiş olurlar. Bu durum çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen tezlerde sıklıkla deneysel çalışmaların kullanılmasını açıklayabilir. Zira bu çalışmalarda deneysel desenlerin yaygın kullanımı, EMDR'nin etkililiğini daha net bir şekilde değerlendirme fırsatı sunacağı değerlendirilmektedir. Tüm bunlara ek olarak, ilgili araştırmalar incelendiğinde karma yöntemlerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu yöntemin uygulanmasının daha fazla zaman alması ve maliyetinin yüksek olması (Özdemir ve Doğruöz, 2020) onun tercih edilmemesine neden olmuş olabilir. Ancak yine de bu durum, bu alandaki araştırmaların sınırlı bir perspektifle yürütüldüğünü göstermektedir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, EMDR'nin çocuklar üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için önemli bir fırsat sunabilir. Gelecekteki çalışmalarda, karma yöntemlerin entegrasyonu hem bireysel deneyimleri derinlemesine inceleme hem de genel eğilimleri ortaya koyma açısından önemli katkılar sağlayabilir.

İncelenen çalışmaların çoğunda katılımcıların yaş ortalamasının 15-18 yaş aralığında olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuç, çocuk ve ergenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların, daha çok büyük yaş gruplarına odaklandığını göstermektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından önemli bir evrededirler (Parlaz vd., 2012); bu nedenle, araştırmacılar bu yaş grubunun

yaşadığı zorlukları anlamaya yönelik daha fazla ilgi göstermiş olabilirler. Ayrıca, ergenlik döneminde karşılaşılan psikolojik sorunlar, genç bireylerin yaşam kalitesi üzerinde ciddi etkiler oluşturabilmektedir (Erden vd., 2010); bu durum araştırmacıların çalışmalarında bu yaş grubuna yönelmesini açıklayabilir. Öte yandan, daha küçük yaş gruplarının göz ardı edilmesi, çocuklarda travma ve psikolojik sorunların erken müdahale ile etkili bir şekilde tedavi edilebileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu gruptaki bireylerin duygusal ve psikolojik gelişimlerinin, ergenlik dönemine geçişte önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla EMDR gibi müdahale yöntemlerinin etkileri, tüm yaş aralıklarında dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların, daha geniş yaş aralıklarını kapsayarak çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri daha detaylı bir şekilde ele alması önerilmektedir.

Yapılan incelemeler, tezlerde nispeten daha büyük çalışma grupları kullanılırken, makalelerde daha küçük gruplarla çalışma eğiliminin öne çıktığını göstermektedir. Araştırma makalelerinde daha küçük grupların tercih edilmesi, belirli olgu sunumlarına ve bireysel deneyimlere odaklanma isteğinden kaynaklanabilir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu durum, nitel araştırma yöntemlerinin yaygın kullanıldığı çalışmalarda bireysel vakaların derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım, 1999). Öte yandan, tezlerde genellikle daha büyük katılımcı gruplarının kullanılması, bu çalışmaların daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar elde etme amacından kaynaklanabilir (Özdevecioğlu ve Söylemez, 2021). Ancak, tezlerde daha büyük örneklem grupları kullanılmasına rağmen, en fazla 40 katılımcıyla çalışmaların yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu durum, tezlerin deneysel çalışmalarla yürütülmesinden dolayı beklenen bir durumdur. Nitel araştırmalar ve deneysel çalışmalar, betimsel ve ilişkisel nicel araştırmalara kıyasla genellikle daha az sayıda katılımcıyla yürütülmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu bağlamda, araştırmaların genellenebilirliğini artırmak adına, daha büyük katılımcı gruplarının kullanılması ve farklı araştırma yöntemlerinin entegrasyonu önerilmektedir.

Çalışmalar değerlendirildiğinde, EMDR ile beraber en yaygın kullanılan değişkenin, TSSB olduğu görülmüştür. EMDR’nin TSSB’nin travmatik etkileriyle başa çıkmada etkili bir müdahale olması (Jayatunge, 2008; Struik, 2024; Zaghrou-Hodali vd., 2008) ve bu travmatik etkilere karşı diğer yaklaşımlara göre kısa sürede olumlu sonuç vermesi (Ironson vd., 2002; Kemp vd., 2010; Meentken vd., 2020) araştırmacıların bu iki değişken etrafında yoğunlaşması durumunu açıklayabilir. Bunun yanı sıra, çalışmalar incelendiğinde TSSB’nin ardından en sık kullanılan değişkenin, sınav kaygısı olduğu gözlenmiştir. Sınav kaygısı, özellikle eğitim ortamlarında çocukların performansını etkileyen yaygın bir durumdur ve travmatik deneyimlerin ardından ortaya çıkan stres ve anksiyete düzeylerinin bir yansıması olarak, çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Kavakçı vd., 2010). Bu nedenle çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda bu değişkenin kullanılması makul bir tercih olarak değerlendirilmektedir. Tüm bunlara ek olarak çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda, psikolojik değişkenlerden biyolojik değişkenlere kadar çeşitli değişkenlerin EMDR ile birlikte kullanıldığı fark edilmiştir. Bu durum, EMDR terapisinin çok boyutlu etkilerini anlamak için kritik bir fırsat sunmakta ve gelecekteki araştırmalar için zengin bir alan oluşturmaktadır. Gelecek çalışmaların, EMDR’nin farklı psikolojik durumlar üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde incelemesi, tedavi yöntemlerinin gelişimi açısından önemli bir katkı sağlayabilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği fark edilmiştir. Ülkemizde yüksek lisans eğitimini tamamlayanların doktora programına geçiş oranının genellikle düşük olmasından dolayı bu sonuç, beklenen bir durumdur (Türe ve Barut, 2020). Ayrıca yüksek lisans eğitiminin, genellikle daha kısa bir süre içinde tamamlanabilmesi (Haydaroğlu, 2022) araştırmacıların, EMDR gibi spesifik terapötik yaklaşımları tercih etmesi için uygun bir zemin sunmuş olabilir (Gonzalez vd., 2017). Öte yandan lisansüstü tez çalışmalarının sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş olması, EMDR’nin akademik alanda daha fazla tanınmasına ve araştırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü tez çalışmaları incelendiğinde, çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmının rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında yapıldığı görülmüştür. Psikolojik danışmanların, çocukların travma sonrası yaşadığı sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için etkili teknikler arayışları ve okullarda travmatik olaylardan sonra öğrencilerle bu yöntemlerin kullanımının verimli ve zaman açısından ekonomik olabileceği düşüncesi, bu tür araştırmaların artmasına katkıda bulunmuş olabilir (Denizli, 2008; Soysal vd., 2016; Teke ve Avşaroğlu, 2022). Bununla birlikte, diğer bilim dallarında da EMDR ile ilgili lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesi, araştırmaların çeşitlenmesini sağlayarak alanyazına önemli katkılar sunabilir. Bu durum, farklı disiplinlerin perspektifinden konunun ele alınmasına ve çocuklarda EMDR'nin etkililiğinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanıyabilir.

Sonuç olarak, bu sistematik derleme çalışması, çocuklarda EMDR terapisi üzerine gerçekleştirilen araştırmaları kapsamlı bir şekilde inceleyerek önemli bulgular sunmuştur. Bulgular ışığında Türkiye'de çocuklarda EMDR kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda bir artış gözlenirse de ek çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilecek çalışmalarda karma yöntemin kullanılmasının, bireysel deneyimleri derinlemesine inceleme ve genel eğilimleri ortaya koyma açısından önemli katkılar sağlayabileceği kanısı taşınmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda daha geniş yaş aralıklarının kullanılmasının, psikolojik sorunlara erken müdahale etmeyi sağlayabileceği ve gelişimsel ihtiyaçlara daha iyi yanıt verebileceği değerlendirilmektedir. Ek olarak EMDR'nin potansiyelinin tam olarak keşfedilebilmesi için farklı bilim dallarının bu alana katkıda bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, EMDR'nin çocuklar için etkili bir müdahale aracı olarak güçlendirilmesinin ve yaygınlaştırılmasının, ruh sağlığı alanında önemli fırsatlar sunacağı değerlendirilmektedir.

Ethical approval

Çalışma, derleme türünde olduğu için etik kurul iznine gereksinim duyulmamaktadır.

Conflict of Interest

Makalede çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERANSLAR

- Adler-Tapia, R. & Settle, C. (2020). *EMDR ve çocuklarla psikoterapi sanatı*. Say Yayınları.
- Ahmad, A., Larsson, B., & Sundelin-Wahlsten, V. (2007). EMDR treatment for children with PTSD: Results of a randomized controlled trial. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(5), 349-354. <https://doi.org/10.1080/08039480701643464>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Banoğlu, K., & Korkmazlar, Ü. (2022). Efficacy of the eye movement desensitization and reprocessing group protocol with children in reducing posttraumatic stress disorder in refugee children. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100241>
- Barron, I. G., Bourgaize, C., Lempertz, D., Swinden, C., & Darker-Smith, S. (2019). Eye movement desensitization reprocessing for children and adolescents with posttraumatic stress disorder: A systematic narrative review. *Journal of EMDR Practice and Research*, 13(4), 270-283. Doi: 10.1891 / 1933-3196.13.4.270
- Bayhan, B. B., Tarquinio, C., Rydberg, J., & Korkmazlar, Ü. (2022). The study of the group intervention containing EMDR therapy for children and mothers in the field of trauma after a mine explosion in Turkey. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1), 100248. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100248>
- Bellibaş, M. Ş. (2018). Sistematik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 511-531). Pegem Akademi.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 505-509). Pegem Akademi.
- Bisson, J. I., Ehlers, A., Matthews, R., Pilling, S., Richards, D., & Turner, S. (2007). Psychological treatments for chronic post-traumatic stress disorder: Systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 190(2), 97-104. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.021402>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. D., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cengiz, S., & Peker, Â. (2020). Obsesif kompulsif bozuklukta emdr terapinin etkisi: Olgu sunumu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 201-217. <https://doi.org/10.37217/tebd.666962>
- Chemtob, C. M., Nakashima, J., Carlson, J. G. (2002). Brief treatment for elementary school children with disaster related posttraumatic stress disorder: A field study. *Journal of Clinical Psychology*, 58(1), 99- 112. <https://doi.org/10.1002/jclp.1131>
- De Jongh, A., de Roos, C., & El-Leithy, S. (2024). State of the science: Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy. *Journal of Traumatic Stress*, 37(2), 205-216. <https://doi.org/10.1002/jts.23012>
- Demir, M., & Bademci, H. Ö. (2016). Suça sürüklenmiş bir gencin bakış açısıyla çocuk suçluluğu: Olgu sunumu/juvenile delinquency from the perspective of a juvenile pushed to crime: Case report. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 17-26.
- Denizli, S. (2008). Göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme: Yaklaşımın etkililiği ve

- bugünkü durumu. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 79-92.
- Devrim, E., & Korkmazlar, Ü. (2018, Nisan, 7-8). *Soma maden kazasında babasını kaybeden bir çocuk ile yapılan EMDR uygulamaları* [Sözlü sunum]. 4. EMDR sempozyumunda, İstanbul, Türkiye.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dunn, E. C., Nishimi, K., Powers, A., & Bradley, B. (2017). Is developmental timing of trauma exposure associated with depressive and post-traumatic stress disorder symptoms in adulthood? *Journal of Psychiatric Research*, 84, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.09.004>
- Erden, Z., Akdur, R., & Yıldız Kırılmaz, A. (2010). İki lise ve iki ilköğretim okulu öğrencilerinde psikososyal gelişim ve ilişkili bazı faktörler. *Kriz Dergisi*, 18(1), 1-15. Doi: 10.1501/Kriz_0000000307
- Fernandez, I., Gallinari, E., & Lorenzetti, A. (2004). A school-based EMDR intervention for children who witnessed the Pirelli Building airplane crash in Milan, Italy. *Journal of Brief Therapy*, 2(2), 129-136.
- Gomez, A. M. (2020). *EMDR terapisi ve çocuklarla ilgili tamamlayıcı yaklaşımlar*, (H. Demirci ve D. Altınay, Çev.). Universal Dil Hizmetleri ve Yayıncılık.
- Gonzalez, A., del Río-Casanova, L., & Justo-Alonso, A. (2017). Integrating neurobiology of emotion regulation and trauma therapy: Reflections on EMDR therapy. *Reviews in the Neurosciences*, 28(4), 431-440. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2016-0070>
- Gökkaya, F., Zorluoğlu, E., Işık, İ., Önkür, B., Bozdemir, T., Kızıltan, R., Mıh, C., Salıkyüz, S., & Deniz, C. (2020). Türkiye’de bilişsel davranışçı grup terapisi, psikodrama ve sanat terapisi kullanılarak yapılmış etkililik çalışmalarının incelenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(2), 258-273. doi: 10.18863/pgy.569156
- Haydaroğlu, C. (2022). Enflasyon konusunun yüksek lisans ve doktora tezlerine yansımaları: Bibliyometrik analiz yöntemi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 327-341. <https://doi.org/10.29106/fesa.1077988>
- Hensel, T. (2009). EMDR with children and adolescents after single-incident trauma. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(1), 2-9. Doi: 10.1891/1933-3196.3.1.2
- Higgins, J. P. & Green, S. (2011). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version. <https://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Hurn, R., & Barron, I. (2018). The EMDR integrative group treatment protocol in a psychosocial program for refugee children: A qualitative pilot study. *Journal of EMDR Practice and Research*, 12(4), 208-223. Doi: 10.1891/1933-3196.12.4.208
- Ironson, G., Freund, B., Strauss, J. L., & Williams, J. (2002). Comparison of two treatments for traumatic stress: A community-based study of EMDR and prolonged exposure. *Journal of Clinical Psychology*, 58(1), 113-128. <https://doi.org/10.1002/jclp.1132>
- Jayatunge, R. M. (2008). Combating tsunami disaster through EMDR. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(2), 140-145. Doi: 10.1891/1933-3196.2.2.140
- Karadağ, M. (2020). Cinsel istismar mağduru kompleks travma sonrası stres bozukluğu olan kız ergenlerde grup EMDR uygulaması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.18863/pgy.686609>

- Kavakçı, Ö. (2014). *Ruhsal travma tedavisi için EMDR*. HYB Yayıncılık.
- Kavakçı, Ö., Yıldırım, O., & Kuğu, N. (2010). Travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı için EMDR: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri*, 13, 42-47.
- Kemp, M., Drummond, P., & McDermott, B. (2010). A wait-list controlled pilot study of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) for children with post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms from motor vehicle accidents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/1359104509339086>
- Kokanovic, I., & Hasanovic, M. (2018). Would the well-timed use of EMDR therapy in the school system save the mental health of youth? Case reports. *Psychiatria Danubina*, 30(5), 276-281.
- Korkmazlar, Ü. & Uğurlu, B. A. (2021). Çocuklarla online EMDR. M. Teber (Ed.), *Çocuklarla online terapi* içinde (s.49-65). Yenikapı Yayınları.
- Korkmazlar, Ü., İnci-İzmir, S. B., & İpçi, M. (2020). Pandemi dönemi travmalarda çocuklar ve ailelerle EMDR uygulamaları. *COVID-19 pandemisi ve çocuk ve ergen ruh sağlığı* içinde (s. 132-5). Türkiye Klinikleri.
- Köksal, M. S. (2013). Fen eğitiminde yapılan deneysel çalışmalar için geniş kapsamlı bir araştırma deseni. *İlköğretim Online*, 12(3), 628-634.
- Li, Y. & Cui, Y. (2020). How to safeguard children’s mental health during emergencies. *Pediatric Investigation*, 4(02), 150-151.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Meentken, M. G., van der Mheen, M., van Beynum, I. M., Aenderkerk, E. W., Legerstee, J. S., van der Ende, J., del Canho, R., Lindauer, R. J. L., Hillegers, M. H. J., Moll, H. A., Helbing, W. A., & Utens, E. M. (2020). EMDR for children with medically related subthreshold PTSD: Short-term effects on PTSD, blood-injection-injury phobia, depression and sleep. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1705598. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1705598>
- Merdan-Yıldız, E. D., Kumpasoğlu, G. B., Eltan, S., & Tutarel-Kışlak, Ş. (2021). Çocuk ve ergenlerde EMDR: Travma sonrası stres bozukluğu tedavisindeki etkililiği üzerine bir derleme. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(2), 213-228. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000041>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Methods of systematic reviews and meta-analysis preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012. doi: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.005
- Molero, R. J., Jarero, I., & Givaudan, M. (2019). Longitudinal multisite randomized controlled trial on the provision of the EMDR-IGTP-OTS to refugee minors in Valencia, Spain. *American Journal of Applied Psychology*, 8(4), 77-88. Doi: 10.11648/j.ajap.20190804.12
- Nemeroff, C. B. (2016). Paradise lost: The neurobiological and clinical consequences of child abuse and neglect. *Neuron*, 89(5), 892-909.
- Olivier, E., de Roos, C., & Bexkens, A. (2022). Eye movement desensitization and reprocessing in young children (ages 4–8) with posttraumatic stress disorder: A multiple-baseline evaluation. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(6), 1391-1404.
- Oren, E, & Solomon, R. (2012). EMDR therapy: An overview of its development and mechanisms of action. *European Review of Applied Psychology*, 62(4), 197-203.

<https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.005>

- Özdemir, M. & Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde* (s. 65-102). Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, B., & Söylemez, N. H. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 17-53.
- Parlaz, E. A., Tekgöl, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Scelles, C., & Bulnes, L. C. (2021). EMDR as treatment option for conditions other than PTSD: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 644369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644369>
- Scheck, M. M., Schaeffer, J. A., & Gillette, C. (1998). Brief psychological intervention with traumatized young women: The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 11(1), 25-44. <https://doi.org/10.1023/A:1024400931106>
- Schweich, M., Vervier, J. F., & Grandjean, V. (2023). EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) with children and adolescents. *Revue Medicale de Liege*, 78(10), 576-579.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research methods, techniques, analysis and approaches]. Anı Yayıncılık.
- Shapiro, F. (1999). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) and the anxiety disorders: Clinical and research implications of an integrated psychotherapy treatment. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(1-2), 35-67. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(98\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(98)00038-3)
- Shapiro, F. (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures*. Guilford Press.
- Shapiro, F. (2017). *EMDR terapisi teknikleri ile acı anıları silmek*, (F. Gülfidan, Çev.). Kuraldışı.
- Shapiro, F., & Maxfield, L. (2002). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): Information processing in the treatment of trauma. *Journal of Clinical Psychology*, 58(8), 933-946. <https://doi.org/10.1002/jclp.10068>
- Soberman, G. B., Greenwald, R., & Rule, D. L. (2002). A controlled study of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) for boys with conduct problem. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 6(1), 217-236. https://doi.org/10.1300/J146v06n01_11
- Solomon, R. M., & Shapiro, F. (2008). EMDR and the adaptive information processing model: potential mechanisms of change. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(4), 315-325. Doi: 10.1891/1933-3196.2.4.315
- Soysal, F. S. Ö., Baş, A. U., & Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(46), 53-69.
- Struik, A. (2024). EMDR with children. an overview of research and clinical practice. *Journal of the New Zealand College of Clinical Psychologists*, 34(1), 49–58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10939142>
- Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2013). Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. *American Journal of*

- Psychiatry*, 170(10), 1114-1133. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070957>
- Teke, E., & Avşaroğlu, S. (2022). Efficacy of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy for children and adolescents with post-traumatic stress disorder. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.47602/josep.v2i1.1>
- Teke, E., & Avşaroğlu, S. (2024). The efficacy of emdr-focused group counseling program applied to primary school students with PTSD symptoms in grief process. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 14(73), 259-276. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1348185_9
- Tokgöz, Z. A. (2018). Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR). *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (47), 526-545. Doi: 10.21764/maeuefd.360722
- Türe, E. & Barut, Y. (2020). Türkiye’de yapılan oyun terapisi çalışmalarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(8), 127-138. doi: 10.31461/ybpd.837024
- Wadaa, N. N., Zaharim, N. M., & Alqashan, H. F. (2010). The use of EMDR in treatment of traumatized Iraqi children. *Digest of Middle East Studies*, 19(1), 26-36. <https://doi.org/10.1111/j.1949-3606.2010.00003.x>
- Wesselmann, D., & Potter, A. E. (2009). Change in adult attachment status following treatment with EMDR: Three case studies. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(3), 178-191. DOI: 10.1891/1933-3196.3.3.178
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Zaghrou-Hodali, M., Alissa, F., & Dodgson, P. W. (2008). Building resilience and dismantling fear: EMDR group protocol with children in an area of ongoing trauma. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(2), 106-113. Doi: 10.1891/1933-3196.2.2.106
- Zara, A. (2018). Kolektif travma döngüsü: Kolektif travmalarda uzlaşma, bağışlama ve onarıcı adaletin iyileştirici rolü. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(3), 301-311. Doi: 10.5505/kpd.2018.36449
- Zimic, J. I. & Jukic, V. (2012). Familial risk factors favoring drug addiction onset. *Journal of Psychoactive Drugs*, 44(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/02791072.2012.685408>
- Ek 1: İçerik Analizinde Kullanılan Kaynaklar
- Akgün, S. B. (2024). *İhmal ve istismar yaşantısı olan ergenlerde EMDR Terapisi etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Çitil Akyol, C. (2021). *Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) yaklaşımının çocuklarda çevrimiçi kullanımı: Vaka çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gençtürk, M. (2019). *Sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinde EMDR terapinin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gökçen, C., Yılmaz, G., & Karadağ, M. (2022). ADHD symptoms persist even when PTSD symptoms progress: An EMDR case report. *Düşünen Adam*, 35(1), 64-68. Doi: 10.14744/DAJPNS.2022.00174
- Gürel, D. (2004). Tıbbi tedaviye karşı olumsuz tutum gösteren fiziksel ve ruhsal travmalı bir hastanın iki seanslık göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden yapılandırma tekniği ile iyileşme süreci: Olgu sunumu. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 24(6), 689-696.
- Kaan, H., Karayağmurlu, A., & Soylu, N. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu

- komorbiditesi olan ergen bir hastanın göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) yöntemiyle tedavisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 116-20. Doi: 10.5505/kpd.2020.19327
- Karadağ, M., & Karadeniz, P. G. (2021). Comparison of group eye movement desensitization and reprocessing with cognitive and behavioral therapy protocol after the 2020 earthquake in turkey: A field study in children and adolescents, *Eur J Ther.*, 27(1), 40-44. Doi: 10.5152/eurjther.2021.20056
- Kavakçı, Ö., Yıldırım, O., & Kuğu, N. (2010). Travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı için EMDR: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri*, 13, 42-47.
- Merdan-Yıldız, E. D., Kumpasoğlu, G. B., Eltan, S., & Tutarel-Kışlak, Ş. (2021). Çocuk ve ergenlerde EMDR: Travma sonrası stres bozukluğu tedavisindeki etkililiği üzerine bir derleme. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(2), 213-228. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000041>
- Seydaoğulları, Ö., & Sarı, İ. (2023). Spor yaralanmalarında EMDR terapisinin işlevselliği: Bir olgu sunumu. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 10(3), 589-611. <https://doi.org/10.31682/ayna.935887>
- Teke, E. (2023). *Yas belirtileri gösteren ilkökul öğrencilerine uygulanan EMDR odaklı grupla psikolojik danışma programının etkisi çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Usta, M. B. (2017). *Tıpta uzmanlık travma sonrası stres bozukluğu olan adölesanlarda EMDR tedavisi etkinliğinin ve plazma kortizol/DHEA-S düzeylerinin değişiminin araştırılması* [Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldırım, N. G. (2023). *Özgül fobi ve sınav kaygısı olan ergenlerde EMDR terapinin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Nişantaşı Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Childhood is a critical stage in the psychological development of individuals. Negative experiences experienced during this period can form the basis of serious psychological problems in the following years of children (Dunn et al., 2017; Nemeroff, 2016; Teicher and Samson, 2013; Zimic and Jukic, 2012). In this context, rapid and effective intervention is vital for mental health, and EMDR therapy offers promising results in this process (Ahmad et al., 2007; Bisson et al., 2007; Gonzalez et al., 2017; Hensel, 2009; Kemp et al., 2010). EMDR is a holistic therapy method developed to address psychological problems caused by trauma and stress. While this method was previously applied to adults, it has been applied to children in recent years (Merdan-Yıldız et al., 2021; Schweich et al., 2023; Struik, 2024). When EMDR therapy is applied with children, a more flexible approach is adopted (Banoğlu and Korkmazlar, 2022) and the therapy process is structured considering their developmental periods (Schweich et al., 2023). Studies have shown that EMDR applications with children, experienced various traumas, both support psychological healing (Ahmad et al., 2007; Revolution and Fearless, 2018; Montenegro, 2020) as well as providing evidence of long-term gains (Hensel, 2009; Teke and Avşaroğlu, 2024). In addition, studies have reported that EMDR increases the potential to improve children's overall mental health by effectively addressing current issues and maladaptations that are predicted to be linked to trauma (Kokanovic and Hasanovic, 2018). While studies have presented positive findings regarding the use of EMDR for children (Barron et al., 2019; Meentken et al., 2020; Zaghrou-Hodali et al., 2008), they besides noted the requirement for more comprehensive and methodologically rigorous studies on the efficacy and clinical applications of EMDR (Scelles and Bulnes, 2021). Therefore, the aim of this study is to systematically examine the studies carried out within the scope of EMDR for children in Türkiye.

Method: This research is a systematic review study in terms of examining the studies conducted within the scope of EMDR for children in Türkiye and the results of these studies. In this study, reviewing procedures were performed considering the inclusion and exclusion criteria in YÖKTEZ and TR INDEX databases and descriptive content analysis method was used. In the research process, the Research Evaluation Form was used to examine the articles and theses. In the form 9 categories are included: the authors of the research, the title of the research, the year of the research, the type of research, the method of the research, the study group, the breadth of the study group, the type of graduate thesis and the discipline in which it was published. The PRISMA report was used to determine the study group (Moher et al., 2009) and a structured literature review was conducted. The literature review was carried out to include graduate theses and research articles published in YÖKTEZ and TR Index databases. In order to determine the studies conducted in this context, the keywords "EMDR", "eye movement desensitization and reprocessing" were used. As a result of the database searches, a total of 72 studies containing the relevant keywords in the title were reached (YÖKTEZ: 24, TR Index: 48). Studies satisfying the inclusion criteria were examined and 59 studies (YÖKTEZ: 18, TR Index: 41) were excluded. A total of 13 studies, involving 6 graduate theses and 7 research articles, were included in the research.

Findings: The studies included in the study were examined based on various dimensions. It was observed that the most studies were conducted in 2021 and 2023. It was noticed that most of the studies were performed with qualitative research methods. In the majority of the studies examined, it was noticed that the average age of the participants was between the ages of 15-18. It was found that the theses were conducted with relatively larger groups than the articles. Besides, it was detected that the most commonly used variable with EMDR was post-traumatic stress disorder. It was noticed that graduate theses were primarily carried out in the field of guidance and psychological counseling at the graduate level.

Discussion, Conclusion and Recommendation: It was observed that utmost studies within the scope of EMDR for children were carried out in 2021 and 2023. In addition, studies on this subject have increased in recent years (Struik, 2024; Teke and Avşaroğlu, 2022). Studies on the effectiveness of EMDR for children (Montenegro, 2020; Kemp et al., 2010; Kokanovic and Hasanovic, 2018) and the growing awareness of this therapy (Soysal et al., 2016) may illustrate the increase in interest in EMDR. It was found that most of the studies were conducted with qualitative research methods and case reports were utilized in research articles. Since the qualitative research method is an effort to understand a phenomenon in depth and within the framework of its own environment (Baltacı, 2019; DiCicco-Bloom and Crabtree, 2006; Seggie and Bayyurt, 2017; Yıldırım, 1999) it is considered to be effective in preferring it for studies in this field. In the majority of the studies, it was observed that the average age of the participants was between the ages of 15-18. Individuals in adolescence are at an important phase in

terms of social, emotional and cognitive development (Parlaz et al., 2012); Therefore, researchers may have shown more interest in understanding the difficulties experienced by this age group. It was found that the theses were carried out with relatively larger groups than the articles. The use of larger groups of participants in theses may be due to the aim of these studies to obtain more comprehensive and generalizable results (Özdevecioğlu and Söylemez, 2021). In studies, it was detected that the most commonly used variable with EMDR was post-traumatic stress disorder. As EMDR is proved to be an effective intervention in coping with the traumatic effects of PTSD (Jayatunge, 2008; Struik, 2024; Zaghrou-Hodali et al., 2008) and it provides positive results in a short time compared to other approaches to these traumatic effects (Ironson et al., 2002; Kemp et al., 2010; Meentken et al., 2020) may be the reason why researchers concentrate these two variables. It was seen that graduate theses are mostly conducted at the master's level. This is an anticipated result due to the fact that the rate of transition to the doctoral program of those who completed their master's education in our country is generally low (Türe and Barut, 2020). In addition, the fact that graduate education is able to be completed in a shorter period of time (Haydaroglu, 2022) may have provided a suitable ground for researchers to prefer specific therapeutic approaches such as EMDR (Gonzalez et al., 2017). It has been noticed that the majority of the studies were conducted in the field of guidance and psychological counseling. Psychological counselors' search for effective techniques to assist children manage post-traumatic issues and the impression that the use of these methods with students after traumatic events in schools can be efficient and time-economical may have contributed to the increase in such research (Denizli, 2008; Soysal et al., 2016; Teke and Avşaroğlu, 2022).

In conclusion, this systematic review study presented important findings by comprehensively reviewing the research on EMDR therapy for children. In the light of the findings, although an increase is observed in the studies conducted within the scope of EMDR for children in Türkiye, it is considered that additional studies are required. The use of the mixed method in the following studies can make significant contributions in terms of examining individual experiences in depth and revealing general trends. In addition, it is asserted that the use of wider age ranges in these studies may provide early intervention in psychological problems and respond better to developmental requirements. In addition, it is critical for different disciplines to contribute to this field in order to fully explore the potential of EMDR. In this context, strengthening and disseminating EMDR as an effective intervention tool for children will offer important opportunities in the field of mental health.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıklarının İncelenmesi

Barış AZİZOĞLU ^{1*}  Recep ÇAKIR ¹ 

¹ Amasya Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 24.04.2025

Kabul Tarihi: 23.05.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Özel eğitim öğretmenleri,
Bit tutumları,
Dijital materyal tasarımı
yeterliği,
Üretken yapay zekâ
okuryazarlığı

ÖZET

Özel eğitimde dijital teknolojiler ve üretken yapay zekâ uygulamaları, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerini destekleyen önemli araçlar haline gelmiş ve özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları sunma açısından da önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) yönelik tutumlarını, dijital materyal tasarımı yeterliklerini ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan 308 özel eğitim öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak BİT Tutumları Ölçeği, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları ise orta düzeydedir. Cinsiyet, eğitim durumu, meslekte çalışma yılı ve günlük internet kullanımı gibi değişkenler genel anlamda anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Ancak, meslekte 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterliklerinde ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarında daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuş, regresyon analizleri ise özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını göstermiştir. Bu sonuçlar, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde BİT ve dijital yeterliklerin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca üretken yapay zekâ okuryazarlığı açısından özel eğitim öğretmenlerinin farkındalık seviyesi yüksek seviyedeysen kullanım açısından ise düşük seviyede olması öğretmenlere öğretim süreçlerinde bu araçları etkili kullanmalarına yönelik eğitimlerin düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Investigating the ICT Attitudes, Digital Material Design Competencies, and Generative Artificial Intelligence Literacy of Special Education Teachers

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 24.04.2025

Accepted: 23.05.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Special education teachers,
ICT attitudes,
Digital material design
competencies,
Generative artificial
intelligence literacy

In the field of special education, digital technologies and generative artificial intelligence (AI) applications have become significant tools supporting the instructional processes of special education teachers, while also offering substantial advantages in creating learning environments tailored to the individual needs of students with special needs. In this context, the present study aims to examine special education teachers' attitudes toward information and communication technologies (ICT), their competencies in digital material design, and their literacy in generative AI. The study was designed using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The sample consists of 308 special education teachers serving in the 2024–2025 academic year. The data were collected using the Teachers' ICT Attitudes Scale, the Digital Material Design Competencies Scale, and the Generative Artificial Intelligence (GenAI) Literacy Scale. According to the findings, teachers demonstrated a high level of positive attitude toward ICT. However, their competencies in digital material design and generative AI literacy were found to be at a moderate level. Variables such as gender, educational background, years of professional experience, and daily internet use did not lead to statistically significant differences overall. Nevertheless, teachers with 0–5 years of experience scored higher in digital material design and generative AI literacy. Significant and positive correlations were observed among the variables, and regression analyses revealed that ICT attitudes were significantly predicted by digital material design competencies and generative AI literacy. These results emphasize the importance of in-service training focused on ICT and digital competencies in the professional development of special education teachers. In addition, the fact that special education teachers' awareness levels in terms of productive artificial intelligence literacy are high but low in terms of use makes it necessary to organize training for teachers to use these tools effectively in their teaching processes.

To cite this article:

Azizoğlu, B. & Çakır, R. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin bit tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 231-257. <https://doi.org/XXX>

*Sorumlu Yazar: Barış AZİZOĞLU, baris@hesaap.com

GİRİŞ

Dijital teknoloji araçları doğru bilgiye ulaşmayı, bilgi oluşturmayı ve paylaşmayı desteklemek amacıyla sürekli olarak gelişmektedir. Bu gelişmeler, eğitim ortamlarını daha zengin kılmaya yönünde önemli bir etki yapmaktadır (Salleh & Laxman, 2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) olarak adlandırılan bu araçlar, dijital öğrenme ortamlarını geliştirerek daha etkili hale getirmektedirler (Eryılmaz, 2018). Eğitimde kullanılan birçok dijital ortam ve araç, BİT'in sunduğu çeşitli olanakları içermektedir. Bu kapsamda, etkileşimli cihazlar (akıllı tahta, bilgisayar, akıllı telefonlar, tabletler vb.), web 2.0 araçları, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri gibi en güncel araçlar öne çıkmaktadır. Bu araçlar öğrenme deneyimini daha interaktif, etkileşimli ve katılımcı kılarak öğrencilere daha zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Buradan hareketle teknolojinin okul ortamında öğretmenler tarafından daha fazla kullanılması öğrencilerin de teknolojiyi kullanma düzeyini değiştirmektedir (Hew & Brush, 2007; Hong vd., 2024). Öğrencilerin yaşamlarında önemli bir role sahip olan teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri daha eğlenceli kılmaya potansiyeline sahiptir ve öğrenme deneyimlerini daha keyifli hale getirebilir (Haleem vd., 2022; Murphy & Beggs, 2003; Molnár & Nagy, 2025). Bu bağlamda BİT'in öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilmesine yönelik yapılan çalışmalara büyük önem verilmektedir. Bu çabalar, BİT'in etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına odaklanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerine entegrasyon, etkili kullanım stratejileri ve BİT'lerin pedagojik açıdan etkili bir şekilde nasıl kullanılacağı gibi konular eğitim alanında yapılan çalışmaların merkezinde bulunmaktadır (Korkeaniemi vd., 2025; Roblyer, 2008). Özellikle öğretmen yeterliklerinden olan teknoloji okuryazarlığı, öğretmenlerin sunduğu eğitimi doğrudan etkilediği için BİT'i pedagojik açıdan etkili kullanmalarının önemi vurgulanmaktadır (Kosatka vd., 2025; Seferoğlu, 2004). Bir diğer deyişle öğretmenlerin BİT yeterliklerine sahip olmaları öğrenme ortamları olan sınıflarda teknolojinin etkili bir şekilde kullanmaları için önemlidir (Ermiş, 2021). Bu açıdan öğretmenlere BİT konusunda teknik ve pedagojik olarak uzmanlaşma fırsatının verilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Yavuz vd., 2015). Söz konusu özel eğitim olduğunda ise BİT'in özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrenciler için engelleri aşma, öğrenmeleri teşvik etme ve günlük yaşam becerilerinden sosyal iletişim becerilerine kadar tüm becerilerin kazanımı için bir köprü olduğu vurgulanmaktadır (Aksal & Gazi, 2015; Ribeiro & Moreira, 2010). Kısaca BİT, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Çiftçi, 2024). Özel gereksinimli bireylere derslerin sunumunu kolaylaştırırken, bireylerin dikkat eksikliği, yeni bilgi öğrenme ve bilgiyi kalıcı hale getirme gibi alanlarda karşılaştıkları zorlukları en aza indirerek öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmaktadır (Cebeci & Yenen, 2022; Bayrakdar & Çuhadar, 2015). Bu açıdan düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Teknolojinin hızla gelişen ve ilerleyen unsurları, öğretmenlere internet aracılığıyla uygun bir öğretim ortamı oluşturma imkanı sunabilir. Aynı zamanda kendi ihtiyaçlarına ve ders içeriğine uygun öğretim materyalleri üretmelerini kolaylaştırmaktadır (Birişçi vd., 2018). Dijital öğretim materyali, öğretim amacıyla bilgisayarlar veya mobil cihazlar kullanılarak hazırlanan her türlü materyal olarak tanımlanır (Karademir, 2018). Dijital materyal terimi genellikle animasyonlar, benzetimler, sunular, dijital metinler, etkileşimli oyunlar ve videolar gibi unsurları içermektedir (Taşlıbeyaz & Karaman, 2015). Ayrıca, dijital medya aracılığıyla iletilen öğretim materyallerine dijital materyal olarak özel bir vurgu yapılmakta ve bu kategoriye dijital ders kitapları, uygulamalar ve çevrim içi tamamlayıcı kaynaklar gibi örnekler dahil edilmektedir (Niess, 2016). Dijital öğretim materyalleriyle desteklenmiş öğrenme deneyimlerinin, öğrenenlerin bilgiye hızlı, etkili ve istekli bir şekilde ulaşmalarına olanak tanıyabileceği ifade edilmektedir (Yavuz-Konokman, 2019). Kalyuga ve Liu (2015), dijital materyallerin eğitim-öğretim ortamlarında zengin öğrenme fırsatları sunduklarını belirtmişlerdir. Bu materyaller, içlerinde görsel, işitsel veya etkileşimli birçok öğe barındırması, çeşitli öğrenme ve zekâ

türlerine sahip öğrenciler için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrencilere bilgiyi seçme, organize etme ve kullanma konusunda kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Zwart vd., 2017). Bu açıdan bakıldığında, özel eğitim süreçlerinde özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli dijital materyallerin tasarlanması ve bu materyallerin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde özel eğitim öğretmenleri tarafından hazırlanması giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Arslan vd., 2023). Çünkü yakın geçmişte tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi, eğitimi de etkilemiş ve uzaktan eğitimle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyallerle öğrencilerini desteklemeleri, ihtiyaçlarına yönelik dijital materyal tasarımları zor olan uzaktan eğitim sürecini bir nebze kolaylaştırabilir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri, sınıflarında teknoloji kullanımının sınırlılığına rağmen dijital materyalleri, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesinde büyük potansiyel görmekte ve dijital materyallerin öğrencilere öğrenme süreçlerinde destek sağlayarak günlük yaşam becerileri, sosyal beceriler ve bilişsel kavramları öğretebilecek önemli araçlar olduğunu düşünmektedirler (Çağıltay vd., 2019). Buradan hareketle özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanmak için dijital materyal tasarımı yeterlikleri merak konusudur.

Yapay zekâ, son zamanlarda hayatın birçok alanını doğrudan etkilemeye başlamıştır. Yapay zekâ, insan benzeri bilişsel yetenekleri makine aracılığıyla yeniden üretmeyi amaçlayan bilim, teori ve tekniklerin bütünüdür (Holmes vd., 2022). Üretken yapay zekâ ise, insan benzeri dil yeteneklerine sahip olan ve derin öğrenme ile sinir ağları gibi teknolojiler kullanılarak eğitilen yapay zekâ sistemleridir (Bozkurt, 2023). Üretken yapay zekâ, öğrencilere özel olarak uyarlanmış etkileşimli öğrenme deneyimleri oluşturma, farklı dillerde içerik üretme ve öğretmen, öğrenci ile veliler arasında iş birliğini geliştirme gibi birçok fırsat sunarak öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hale getirerek öğrenci katılımını artırabilir (Arslankara & Usta, 2024; Jadán-Guerrero vd., 2024; Molnár & Nagy, 2025). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değerlendirmek ve etkili geri bildirimler sağlamak için kullanılabilir. Üretken yapay zekâ, zamandan ve emekten tasarruf sağlayarak öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla etkileşim kurmalarını desteklerken, yüksek kaliteli eğitim içeriklerinin hızlı ve etkili bir şekilde oluşturulmasını mümkün kılmakta ve öğretmenlerin ders planı hazırlama süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Bozkurt, 2023; Nartgün & Kennedy, 2024; van den Berg & du Plessis, 2023). Özel eğitim alanında ise üretken yapay zekâ, özel gereksinimli öğrenciler için geleneksel engelleri aşarak kapsayıcı, uyarlanabilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmaya fırsat verebilir (Habib & Janae, 2024). Ayrıca üretken yapay zekâ uygulamaları, mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamasına yardımcı olmuş ve zamanı daha verimli kullanmalarını sağlamıştır (Rakap, 2024). Buradan hareketle üretken yapay zekâ okuryazarlığı, etik standartlar şemsiyesi altında üretken yapay zekâ uygulamalarını doğru şekilde tanımlama, kullanma ve değerlendirme becerisini ifade etmektedir (Wang vd., 2023). Özel eğitim öğretmenlerinin üretken yapay zekâ uygulamalarının arka planını anlayabilmeleri, çalışma mantığını kavramaları bu teknolojiden en iyi şekilde yararlanmalarına olanak tanıyacaktır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde mesleki açıdan iyi yetiştirilen öğretmenler, öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimdeki başarılarının artırılmasının yolu özel eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin artırılmasından geçmektedir (Feng & Sass, 2013). Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde başta BİT kullanmaları, dijital materyal tasarımları ve üretken yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple bu araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlığını ortaya çıkarması ile özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet-içi eğitimlerin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına üniversite eğitimlerinde bu alanlara yönelik ders içeriklerinin artırılması açısından katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları hangi düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları çeşitli demografik özellikleri (cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki çalışma yılı, günlük internet kullanma sıklığı) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları, BİT'e yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama araştırmaları iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2005)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet okulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yalnızca özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, örnekleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde çalışma grubu, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütlere göre seçilir ve araştırma sorularına en uygun verilerin toplanması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2022).

Araştırma kapsamında belirlenen ölçüt, katılımcıların devlet okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde fiilen özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmalarıdır. Bu ölçütü karşılayan 308 özel eğitim öğretmenine Google Form aracılığıyla hazırlanan form, e-posta, anlık iletişim uygulamaları ve sosyal medya aracılığı ile ulaştırılmış ve katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ait veriler aşağıda Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Dağılımı

Demografik Bilgi	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	214	69.5
	Erkek	94	30.5
Meslekteki Çalışma Yılı	0-5 yıl	178	57.8
	6-10 yıl	53	17.2
	11-15 yıl	40	13
	16-20 yıl	18	5.8

	21 yıl ve üstü	19	6.2
Eğitim Durumu	Lisans	246	79.9
	Lisansüstü	62	20.1
Görev Yeri	İl	189	61.4
	İlçe	107	34.7
	Köy	12	3.9
Günlük İnternet Kullanma Sıklığı	1-3 saat arası	176	57.1
	4-6 saat arası	112	36.4
	7 saat ve üzeri	20	6.5
Toplam		308	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan 308 özel eğitim öğretmeninin demografik ve mesleki özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Katılımcıların %69,5'i kadın, %30,5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Meslekteki deneyim açısından, öğretmenlerin %57,8'i 0-5 yıl, %17,2'si 6-10 yıl, %13'ü 11-15 yıl, %5,8'i 16-20 yıl ve %6,2'si 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların %79,9'u lisans mezunu, %20,1'i ise lisansüstü eğitim almıştır. Görev yerleri açısından, öğretmenlerin %61,4'ü il merkezlerinde, %34,7'si ilçelerde, %3,9'u ise köylerde çalışmaktadır. Ayrıca, günlük internet kullanım sürelerine göre öğretmenlerin %57,1'i 1-3 saat, %36,4'ü 4-6 saat, %6,5'i ise 7 saat ve üzeri süreyle internet kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği (DMTYÖ)” ve “Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler online veri toplama platformu olan Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, meslekteki çalışma yılı, eğitim durumu, görev yeri ve günlük internet kullanım sıklığı sorularını içermektedir.

Öğretmenlerin BİT Tutumları Ölçeği (ÖBİTTÖ)

Aydın ve Semerci (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin BİT Tutumları Ölçeği (ÖBİTTÖ)” ölçeği 5'li likert tipinde olup 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “BİT Kullanma İsteği” ve “BİT Kaygısı” isimli 2 faktörü bulunmaktadır. BİT kullanma istekliliği toplam 11 maddeden oluşur ve 0,549 ile 0,808 faktör yükü arasında, geriye kalan 5 maddelik BİT kaygısının ise 0,600 ile 0,824 faktör yükü arasında derecelendirildiği belirtilmiştir. Aydın ve Semerci (2017) tarafından iki faktörün toplam varyansın %53,60'ını açıkladığı bildirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0.898 olduğu belirtilmiştir (Aydın & Semerci, 2017). Bu araştırma kapsamında da bu ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.858 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği (DMTYÖ)

Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği, Göçen Kabaran ve Uşun (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup 31 maddeden oluşmaktadır ve 4 alt faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şöyledir: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği, Teknik Yeterlik, Teknopedagojik Yeterlik ve Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği. Ölçeğin tasarım ve geliştirme yeterliği faktörünün

0.97; teknik yeterlik faktörünün 0.94; teknopedagojik yeterlik faktörünün 0.96; uygulama ve değerlendirme faktörünün ise 0.95 güvenirlik değerlerine sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçekteki faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı %77.282'dir. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda Cronbach's Alpha katsayısının 0.98 olduğu belirtilmiştir (Göçen Kabaran & Uşun, 2021). Bu araştırma kapsamında da bu ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.979 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği

Wang ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen Gökçearslan ve diğerleri (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 5'li likert tipinde olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Farkındalık, Kullanım, Değerlendirme ve Etik olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin farkındalık faktörünün 0.60, kullanım faktörünün 0.682, değerlendirme faktörünün 0.761 ve etik faktörünün 0.60 güvenirlik değerlerine sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0.739 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında da bu ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.887 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Google Formlar aracılığıyla önce Excel'e aktarılıp sonra SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla yapılan normallik testleri sonucunda, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermekte ve parametrik testlerin kullanımına olanak tanımaktadır (Hair vd., 2013). Verilerin analizi, araştırma sorularına uygun olarak parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyonu ve basit regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş ve bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır.

BULGULAR

Normallik varsayımının karşılanması nedeniyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sorularına dayalı olarak gerçekleştirilen analizler aşağıda sunulmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları hangi düzeydedir?

Araştırma sorusundan hareketle, özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını ifade eden betimsel bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıklarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S.S.
BİT'e Yönelik Tutum	308	4.12	.453
F1: BİT Kullanma İsteği	308	4.10	.503
F2: BİT Kaygısı	308	4.17	.556
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	308	3.65	.759

F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	308	3.40	.851
F2: Teknik Yeterlik	308	3.56	.843
F3: Teknopedagojik Yeterlik	308	3.84	.851
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	308	3.89	.812
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	308	3.60	.747
F1: Farkındalık	308	3.63	.869
F2: Kullanım	308	3.49	1.00
F3: Değerlendirme	308	3.59	.950
F4: Etik	308	3.68	.788

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutum puanlarının ($\bar{X}=4.12$; 5 üzerinden), BİT kullanma isteği alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=4.10$) ve BİT kaygısı alt boyutu puanlarının ise ($\bar{X}=4.17$) olduğu görülmektedir. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri puanlarının ($\bar{X}=3.65$), tasarım ve geliştirme yeterliği alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.40$), teknik yeterlik alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.56$), teknopedagojik yeterlik alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.84$) ve son olarak uygulama ve değerlendirme yeterliği alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.89$) olduğu tespit edilmiştir. Aynı tabloda üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarının ($\bar{X}=3.60$), farkındalık alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.63$), kullanım alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.49$), değerlendirme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=3.59$) ve etik alt boyutu puanlarının ise ($\bar{X}=3.68$) olduğu ortaya konmuştur. Buna göre özel eğitim öğretmenleri, en yüksek puanı BİT kaygısı alt boyutunda ve en düşük puanı ise tasarım ve geliştirme yeterliği alt boyutunda aldığı söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu ifade eden bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	P
BİT'e Yönelik Tutum	Erkek	94	4.13	.45	306	.205	.838
	Kadın	214	4.12	.45	306		
F1: BİT Kullanma İsteği	Erkek	94	4.12	.49	306	.505	.614
	Kadın	214	4.09	.50	306		
F2: BİT Kaygısı	Erkek	94	4.15	.54	306	-.470	.639
	Kadın	214	4.18	.56	306		
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	Erkek	94	3.66	.79	306	.094	.925
	Kadın	214	3.65	.74	306		
F1: Tasarım ve Geliştirme	Erkek	94	3.44	.87	306	.493	.622

Yeterliği	Kadın	214	3.39	.84	306		
	Erkek	94	3.68	.87	306	1.568	.118
F2: Teknik Yeterlik	Kadın	214	3.51	.82	306		
	Erkek	94	3.78	.90	306	-.827	.409
F3: Teknopedagogik Yeterlik	Kadın	214	3.87	.82	306		
	Erkek	94	3.80	.86	306	-1.331	.184
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	Kadın	214	3.93	.78	306		
	Erkek	94	3.65	.65	306	.782	.435
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	Kadın	214	3.58	.78	306		
	Erkek	94	3.77	.74	306	1.923	.038
F1: Farkındalık	Kadın	214	3.57	.91	306		
	Erkek	94	3.56	.98	306	.847	.398
F2: Kullanım	Kadın	214	3.45	1.01	306		
	Erkek	94	3.65	.87	306	.714	.476
F3: Değerlendirme	Kadın	214	3.57	.98	306		
	Erkek	94	3.64	.75	306	-.526	.599
F4: Etik	Kadın	214	3.69	.80	306		

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre BİT’e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). BİT’e yönelik tutum puanları erkekler için ($\bar{X} = 4.13$, $SS = .45$), kadınlar için ise ($\bar{X} = 4.12$, $SS = .45$) olarak belirlenmiştir. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri puanları erkekler için ($\bar{X} = 3.66$, $SS = .79$), kadınlar için ($\bar{X} = 3.65$, $SS = .74$) olarak hesaplanmıştır. Üretken yapay zekâ okuryazarlıkları açısından da erkeklerin ($\bar{X} = 3.65$, $SS = .65$) ve kadınların ($\bar{X} = 3.58$, $SS = .78$) puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alt boyutlara bakıldığında, sadece “farkındalık” alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .038$). Bu alt boyutta erkeklerin puanı ($\bar{X} = 3.77$, $SS = .74$), kadınların puanından ($\bar{X} = 3.57$, $SS = .91$) yüksektir.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT’e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT’e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ifade eden bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Puanlarının Eğitim Durumu Açısından Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	P
BİT'e Yönelik Tutum	Lisans	246	4.10	.45	306	-1.464	.144
	Lisansüstü	62	4.20	.44	306		
F1: BİT Kullanma İsteği	Lisans	246	4.08	.50	306	-1.125	.261
	Lisansüstü	62	4.16	.48	306		
F2: BİT Kaygısı	Lisans	246	4.15	.54	306	-1.580	.115
	Lisansüstü	62	4.27	.57	306		
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	Lisans	246	3.64	.76	306	-.314	.754
	Lisansüstü	62	3.68	.74	306		
F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	Lisans	246	3.44	.83	306	1.335	.183
	Lisansüstü	62	3.28	.91	306		
F2: Teknik Yeterlik	Lisans	246	3.53	.84	306	-1.503	.134
	Lisansüstü	62	3.71	.84	306		
F3: Teknopedagojik Yeterlik	Lisans	246	3.83	.83	306	-.294	.769
	Lisansüstü	62	3.87	.90	306		
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	Lisans	246	3.86	.81	306	-1.128	.260
	Lisansüstü	62	3.99	.78	306		
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	Lisans	246	3.57	.76	306	-1.424	.156
	Lisansüstü	62	3.72	.64	306		
F1: Farkındalık	Lisans	246	3.61	.88	306	-.580	.562
	Lisansüstü	62	3.69	.80	306		
F2: Kullanım	Lisans	246	3.44	1.03	306	-1.763	.079
	Lisansüstü	62	3.69	.86	306		
F3: Değerlendirme	Lisans	246	3.56	.96	306	-1.323	.187
	Lisansüstü	62	3.74	.86	306		
F4: Etik	Lisans	246	3.66	.78	306	-.961	.337
	Lisansüstü	62	3.76	.80	306		

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim durumuna göre BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). BİT'e yönelik tutum puanları lisans mezunları için ($\bar{X} = 4.10$, $SS = .45$), lisansüstü mezunları için ise ($\bar{X} = 4.20$, $SS = .44$) olarak belirlenmiştir. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri açısından, lisans mezunlarının puanı ($\bar{X} = 3.64$, $SS = .76$), lisansüstü mezunlarının puanı ise ($\bar{X} = 3.68$, $SS = .74$) olarak tespit edilmiştir. Üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanları da benzer şekilde lisans mezunları için ($\bar{X} = 3.57$, $SS = .76$), lisansüstü mezunları için ($\bar{X} = 3.72$, $SS = .64$) düzeyindedir. Alt boyutlar düzeyinde de istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Ancak lisansüstü mezunlarının teknik yeterlik ($\bar{X} = 3.71$) ve uygulama ve değerlendirme yeterliği ($\bar{X} = 3.99$) puanlarının lisans mezunlarından ($\bar{X} = 3.53$ ve $\bar{X} = 3.86$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları meslekte çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemeden önce betimsel analizler yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin meslekte çalışma yılına göre betimsel bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Meslekteki Çalışma Yılına Göre BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıklarına İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	Meslekteki Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	S.S.
BİT'e Yönelik Tutum	0-5 yıl	178	4.13	.44
	6-10 yıl	53	4.12	.43
	11-15 yıl	40	4.18	.47
	16-20 yıl	18	4.04	.44
	21 yıl ve üstü	19	3.93	.50
F1: BİT Kullanma İsteği	0-5 yıl	178	4.13	.49
	6-10 yıl	53	4.08	.50
	11-15 yıl	40	4.14	.53
	16-20 yıl	18	3.99	.45
	21 yıl ve üstü	19	3.86	.54
F2: BİT Kaygısı	0-5 yıl	178	4.15	.55
	6-10 yıl	53	4.22	.52
	11-15 yıl	40	4.28	.55
	16-20 yıl	18	4.13	.65
	21 yıl ve üstü	19	4.09	.54
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	0-5 yıl	178	3.74	.72
	6-10 yıl	53	3.43	.79
	11-15 yıl	40	3.61	.79
	16-20 yıl	18	3.69	.70
	21 yıl ve üstü	19	3.52	.89
F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	0-5 yıl	178	3.52	.78
	6-10 yıl	53	3.21	.83
	11-15 yıl	40	3.26	.99
	16-20 yıl	18	3.38	.79

	21 yıl ve üstü	19	3.18	1.11
	0-5 yıl	178	3.63	.80
	6-10 yıl	53	3.24	.91
F2: Teknik Yeterlik	11-15 yıl	40	3.64	.80
	16-20 yıl	18	3.63	.76
	21 yıl ve üstü	19	3.58	.97
	0-5 yıl	178	3.93	.81
	6-10 yıl	53	3.64	.86
F3: Teknopedagogik Yeterlik	11-15 yıl	40	3.72	.92
	16-20 yıl	18	3.91	.76
	21 yıl ve üstü	19	3.68	.95
	0-5 yıl	178	3.95	.77
	6-10 yıl	53	3.71	.91
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	11-15 yıl	40	3.94	.81
	16-20 yıl	18	3.93	.76
	21 yıl ve üstü	19	3.74	.90
	0-5 yıl	178	3.69	.69
	6-10 yıl	53	3.34	.83
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	11-15 yıl	40	3.51	.79
	16-20 yıl	18	3.66	.63
	21 yıl ve üstü	19	3.68	.74
	0-5 yıl	178	3.72	.85
	6-10 yıl	53	3.35	1.04
F1: Farkındalık	11-15 yıl	40	3.56	.67
	16-20 yıl	18	3.72	.75
	21 yıl ve üstü	19	3.55	.84
	0-5 yıl	178	3.60	.95
	6-10 yıl	53	3.076	1.07
F2: Kullanım	11-15 yıl	40	3.40	1.03
	16-20 yıl	18	3.58	.91
	21 yıl ve üstü	19	3.68	1.01
	0-5 yıl	178	3.69	.86
	6-10 yıl	53	3.35	1.06
F3: Değerlendirme	11-15 yıl	40	3.40	1.13
	16-20 yıl	18	3.67	.94

	21 yıl ve üstü	19	3.67	.86
	0-5 yıl	178	3.73	.77
	6-10 yıl	53	3.49	.76
F4: Etik	11-15 yıl	40	3.64	.89
	16-20 yıl	18	3.67	.71
	21 yıl ve üstü	19	3.77	.74

Tablo 5 incelendiğinde, meslekteki çalışma yılına göre özel eğitim öğretmenlerin BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. En yüksek BİT yönelik tutum puanı 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4.18$, $SS = .47$), en düşük puan ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3.93$, $SS = .50$) olduğu tespit edilmiştir. Dijital materyal tasarımı yeterliğinde en yüksek yeterlik puanı 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3.74$, $SS = .72$) gözlenirken, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3.43$, $SS = .79$) en düşük seviyededir. Üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanında ise en yüksek puan 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3.69$, $SS = .69$), en düşük puan ise 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3.34$, $SS = .83$) bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise tasarım ve geliştirme yeterliği puanlarında 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.52$) diğer gruplardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Teknopedagojik yeterlik boyutunda da yine 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3.93$) diğer gruplardan yüksektir.

Bu verilerden hareketle özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterliği ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının meslekteki çalışma yılı açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 6

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Puanlarının Meslekteki Çalışma Yılına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
BİT'e Yönelik Tutum	Gruplar arası	.964	4	.241	1.174	.322	
	Gruplar içi	62.166	303	.205			
	Toplam	63.130	307				
F1: BİT Kullanma İsteği	Gruplar arası	1.509	4	.377	1.502	.201	
	Gruplar içi	76.107	303	.251			
	Toplam	77.616	307				
F2: BİT Kaygısı	Gruplar arası	.773	4	.193	.621	.648	
	Gruplar içi	94.256	303	.311			
	Toplam	95.029	307				
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	Gruplar arası	4.447	4	1.112	1.953	.102	
	Gruplar içi	172.502	303	.569			
	Toplam	176.949	307				
F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	Gruplar arası	6.227	4	1.557	2.182	.071	
	Gruplar içi	216.226	303	.714			
	Toplam	222.453	307				

F2: Teknik Yeterlik	Gruplar arası	6.672	4	1.668	2.388	.051	
	Gruplar içi	211.656	303	.699			
	Toplam	218.328	307				
F3:	Gruplar arası	4.710	4	1.178	1.639	.164	
Teknopedagojik Yeterlik	Gruplar içi	217.722	303	.719			
	Toplam	222.433	307				
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası	2.832	4	.708	1.075	.369	
	Gruplar içi	199.544	303	.659			
	Toplam	202.376	307				
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	Gruplar arası	5.698	4	1.424	2.631	.035	1>2
	Gruplar içi	164.067	303	.541			
	Toplam	169.765	307				
F1: Farkındalık	Gruplar arası	6.228	4	1.557	2.093	.082	
	Gruplar içi	225.456	303	.744			
	Toplam	231.684	307				
F2: Kullanım	Gruplar arası	12.279	4	3.070	3.133	.015	1>2
	Gruplar içi	296.905	303	.980			
	Toplam	309.184	307				
F3: Değerlendirme	Gruplar arası	6.607	4	1.652	1.851	.119	
	Gruplar içi	270.330	303	.892			
	Toplam	276.936	307				
F4: Etik	Gruplar arası	2.608	4	.652	1.052	.381	
	Gruplar içi	187.801	303	.620			
	Toplam	190.408	307				

Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin meslekteki çalışma yılına göre BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak, üretken yapay zekâ okuryazarlıkları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(4, 303)=2.631$, $p<.05$]. Bu farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek için Levene testi yapılmış homojenlik varsayımının karşılandığı görülmüş ve bunun üzerine post hoc Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre bu farkın 0-5 yıl çalışanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından kullanım alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F(4, 303)=3.133$, $p<.05$]. Bu farkın yine 0-5 yıl çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ve alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları günlük internet kullanma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının günlük internet kullanma sıklığı durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemeden önce betimsel analizler yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin günlük internet kullanma sıklığına göre betimsel bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Günlük İnternet Kullanma Sıklığına Göre BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıklarına İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	Günlük İnternet Kullanma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S.S.
BİT'e Yönelik Tutum	1-3 saat arası	176	4.14	.43
	4-6 saat arası	112	4.11	.46
	7 saat ve üzeri	20	4.00	.58
F1: BİT Kullanma İsteği	1-3 saat arası	176	4.11	.47
	4-6 saat arası	112	4.10	.51
	7 saat ve üzeri	20	3.96	.63
F2: BİT Kaygısı	1-3 saat arası	176	4.21	.55
	4-6 saat arası	112	4.13	.55
	7 saat ve üzeri	20	4.09	.58
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	1-3 saat arası	176	3.67	.73
	4-6 saat arası	112	3.64	.72
	7 saat ve üzeri	20	3.58	1.09
F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	1-3 saat arası	176	3.40	.85
	4-6 saat arası	112	3.43	.80
	7 saat ve üzeri	20	3.29	1.10
F2: Teknik Yeterlik	1-3 saat arası	176	3.59	.81
	4-6 saat arası	112	3.52	.80
	7 saat ve üzeri	20	3.58	1.22
F3: Teknopedagogik Yeterlik	1-3 saat arası	176	3.85	.82
	4-6 saat arası	112	3.83	.84
	7 saat ve üzeri	20	3.79	1.13
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	1-3 saat arası	176	3.93	.76
	4-6 saat arası	112	3.86	.80
	7 saat ve üzeri	20	3.73	1.15
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	1-3 saat arası	176	3.64	.74
	4-6 saat arası	112	3.58	.72
	7 saat ve üzeri	20	3.46	.81
F1: Farkındalık	1-3 saat arası	176	3.67	.82
	4-6 saat arası	112	3.59	.92
	7 saat ve üzeri	20	3.50	.94
F2: Kullanım	1-3 saat arası	176	3.45	1.03
	4-6 saat arası	112	3.54	.94
	7 saat ve üzeri	20	3.53	1.11
F3: Değerlendirme	1-3 saat arası	176	3.60	.96
	4-6 saat arası	112	3.62	.91
	7 saat ve üzeri	20	3.38	1.01
F4: Etik	1-3 saat arası	176	3.77	.78
	4-6 saat arası	112	3.57	.78
	7 saat ve üzeri	20	3.45	.73

Tablo 7 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin günlük internet kullanma sıklığına göre BİT'e yönelik tutum puanlarında en yüksek ortalama, günlük 1-3 saat internet kullanan gruba ($\bar{X} = 4.14$, $SS = .43$) aittir. En düşük ortalama ise 7 saat ve üzeri internet kullanan grupta ($\bar{X} = 4.00$, $SS = .58$) görülmektedir. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri boyutunda en yüksek puan 1-3 saat internet kullanan grupta ($\bar{X} = 3.67$, $SS = .73$), en düşük puan ise 7 saat ve üzeri internet kullanan grupta ($\bar{X} = 3.58$, $SS = 1.09$) tespit edilmiştir. Üretken yapay zekâ okuryazarlıkları açısından da en yüksek ortalama 1-3 saat kullanan grupta ($\bar{X} = 3.64$, $SS = .74$), en düşük ortalama ise 7 saat ve üzeri kullanan grupta ($\bar{X} = 3.46$, $SS = .81$) gözlemlenmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde, etik alt boyutunda en yüksek puan 1-3 saat kullanan gruba ($\bar{X} = 3.77$, $SS = .78$), en düşük puan ise 7 saat ve üzeri kullanan gruba ($\bar{X} = 3.45$, $SS = .73$) aittir. Diğer alt boyutlarda ise benzer şekilde 1-3 saat internet kullanan grup en yüksek değerlere sahiptir. Bu verilerden hareketle özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterliği ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının günlük internet kullanma sıklığı açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 8

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BİT'e Yönelik Tutum	Gruplar arası	.386	2	.193	.939	.392
	Gruplar içi	62.744	305	.206		
	Toplam	63.130	307			
F1: BİT Kullanma İsteği	Gruplar arası	.405	2	.202	.800	.450
	Gruplar içi	77.211	305	.253		
	Toplam	77.616	307			
F2: BİT Kaygısı	Gruplar arası	.542	2	.271	.875	.418
	Gruplar içi	94.487	305	.310		
	Toplam	95.029	307			
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri	Gruplar arası	.159	2	.079	.137	.872
	Gruplar içi	176.790	305	.580		
	Toplam	176.949	307			
F1: Tasarım ve Geliştirme Yeterliği	Gruplar arası	.308	2	.154	.212	.809
	Gruplar içi	222.145	305	.728		
	Toplam	222.453	307			
F2: Teknik Yeterlik	Gruplar arası	.363	2	.182	.254	.776
	Gruplar içi	217.965	305	.715		
	Toplam	218.328	307			
F3: Teknopedagojik Yeterlik	Gruplar arası	.076	2	.038	.052	.949
	Gruplar içi	222.357	305	.729		
	Toplam	222.433	307			
F4: Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası	.802	2	.401	.606	.546
	Gruplar içi	201.574	305	.661		
	Toplam	202.376	307			
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları	Gruplar arası	.669	2	.335	.603	.548
	Gruplar içi	169.095	305	.554		

	Toplam	169.765	307			
	Gruplar arası	.772	2	.386	.510	.601
F1: Farkındalık	Gruplar içi	230.913	305	.757		
	Toplam	231.684	307			
	Gruplar arası	.640	2	.320	.316	.729
F2: Kullanım	Gruplar içi	308.544	305	1.012		
	Toplam	309.184	307			
	Gruplar arası	.970	2	.485	.536	.586
F3: Değerlendirme	Gruplar içi	275.966	305	.905		
	Toplam	276.936	307			
	Gruplar arası	3.963	2	1.981	3.241	.040
F4: Etik	Gruplar içi	186.445	305	.611		
	Toplam	190.408	307			

Tablo 8 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin günlük internet kullanma sıklığına göre BİT'e yönelik tutum, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak, etik alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(2, 305)=3,241, p<.05$]. Etik alt boyutunda en yüksek ortalama puan, günlük 1-3 saat internet kullanan grupta ($\bar{X} = 3.77, SS = .78$), en düşük ortalama puan ise 7 saat ve üzeri internet kullanan grupta ($\bar{X} = 3.45, SS = .73$) tespit edilmiştir. Bu durum, internet kullanma süresi arttıkça etik puanlarında bir düşüşe işaret etmektedir. Diğer boyutlar ve alt boyutlarda, günlük internet kullanma sıklığına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, ancak betimsel olarak en yüksek ortalamaların çoğunlukla günlük 1-3 saat internet kullanan grupta olduğu gözlemlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirten Pearson Korelasyonu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumları, Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	1	2	3
BİT'e Yönelik Tutum (1)	1	0.398**	0.417**
Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri (2)		1	0.599**
Üretken Yapay zekâ Okuryazarlıkları (3)			1

$p<.05$ ** $p<.01$ N=308

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutum Ölçeği ($\bar{X}=4,12, S.S.=.45$) ve Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği Ölçeği ($\bar{X}=3,65, S.S.=.80$) ve Üretken Yapay zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ($\bar{X}=3,60, S.S.=.74$) skorları arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ile ölçülmüştür. Tablo 9 incelendiğinde, BİT'e Yönelik Tutum Ölçeği ile Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği Ölçeği arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki ($r(306)=.398, p<.01$), BİT'e Yönelik Tutum Ölçeği ile Üretken Yapay zekâ Okuryazarlıkları Ölçeği arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki ($r(306)=.417, p<.01$) ve son

olarak Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği Ölçeği ile Üretken Yapay zekâ Okuryazarlıkları Ölçeği arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki ($r(306)=.599, p<.01$) bulunmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını ne düzeyde yordamaktadır?

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi tablosu aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Özel Eğitim Öğretmenlerinin BİT'e Yönelik Tutumlarının Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri ve Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Tarafından Yordama Düzeyleri

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İlişki	
						İkili	Kısmi
Sabit	3.004	.127		23.677	.000		
Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği	.139	.038	.232	3.650	.000	.205	.186
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı	.169	.039	.277	4.357	.000	.242	.222

$R = .456, R^2 = .203, F = 40.01, p = .001$

Tablo 10 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıkları tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmektedir ($R = .456, R^2 = .203, p < .001$). Bu sonuç, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının birlikte, BİT'e yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %20.3'ünü açıkladığını göstermektedir. Regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir: BİT'e Yönelik Tutum = $3.00 + .14$ (Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği) + $.17$ (Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı); $R^2 = .203$.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Buradan hareketle bulgulardan elde edilen bilgiler literatür kapsamında tartışılacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının ortalama puanı ($\bar{X} = 4.12$) oldukça yüksektir. Bu ise öğretmenlerin BİT'e yönelik olumlu tutum sergilediğini göstermektedir. Alt boyutlarda, BİT kullanma isteği puanı ($\bar{X} = 4.10$) ve BİT kaygısı puanı ise ($\bar{X} = 4.17$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aslan, 2018; Bahceci, 2019; Miliyazim-Memet & Şentürk, 2021; Gümüş vd., 2021).

BİT'e yönelik tutumlar cinsiyet açısından incelendiğinde ise kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Dalbudak & Yiğit, 2021; Gümüş vd., 2021). Eğitim durumu değişkeni açısından, her ne kadar lisansüstü eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutum puanları yüksek olsa da yapılan istatistiksel testler bu farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

Meslekteki çalışma yılı değişkenine göre ise 11-15 yıllık hizmet süresi bulunan öğretmenlerin tutum ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, Gümüş ve diğerleri (2021) tarafından elde edilen sonuçlarla

benzerlik göstermektedir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının günlük internet kullanım sıklığı değişkenine göre incelenmesi sonucunda, günlük internet kullanım süresi arttıkça BİT'e yönelik tutum ortalamalarının düştüğü belirlenmiştir. Ancak bu durumun da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yeterlikleri puanı orta düzeyde ($\bar{X} = 3.65$) değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Günşen (2023) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Dijital materyal tasarımı yeterlikleri alt boyutları arasında en düşük puan tasarım ve geliştirme yeterliği ($\bar{X} = 3.40$), en yüksek puan ise uygulama ve değerlendirme yeterliği ($\bar{X} = 3.89$) boyutundadır. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyallerin uygulanabilirliğini ve değerlendirilmesini tasarım süreçlerine göre daha güçlü bir şekilde benimseyebildiklerini göstermektedir. Dijital materyal tasarımına yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerin bu konuda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyal tasarım yeterlikleri farklılık göstermemektedir. Bu sonuç literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Arslan vd., 2023; Günşen, 2023). Lisansüstü eğitim alan özel eğitim öğretmenleri, özellikle teknik yeterlik ve uygulama-değerlendirme yeterliklerinde daha yüksek puan almışlardır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Meslekte çalışma yılı değişkeninde ise 0-5 yıl deneyime sahip özel eğitim öğretmenleri diğer gruplara kıyasla daha yüksek puan almışlardır. Bu farkın anlamlılığı test edilmiş sonuç olarak oluşan bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Arslan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada da 0-5 yıl mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük internet kullanımı açısından ise her ne kadar 1-3 saat arası internet kullanan özel eğitim öğretmenlerinin puanları yüksek olsa da bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Özel eğitim öğretmenlerinin üretken yapay zekâ okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 3.60$) orta düzeyde bulunmuştur. Alt boyutlar arasında farkındalık alt boyutu en yüksek ($\bar{X} = 3.63$), kullanım alt boyutu ise en düşük ($\bar{X} = 3.49$) değere sahiptir. Bu bulgu, özel eğitim öğretmenlerinin üretken yapay zekânın varlığı ve potansiyel faydaları hakkında bilgi sahibi olduklarını fakat eğitim süreçlerinde üretken yapay zekâ kullanımı bakımından zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Literatürde ise farklı öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda yakın sonuçlar bulunmuştur (Akkol & Balkan, 2024; Banaz & Demirel, 2024). Günümüzde hızla gelişen ve çoğu alana fayda sağlayan üretken yapay zekâ araçlarının özel eğitim sınıflarında da yerini alması gerektiği düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerine üretken yapay zekâ araçlarının etkili kullanımına yönelik verilecek hizmet-içi eğitimlerin hem öğretmenler hem de özel gereksinimli öğrenciler için önemli olacağı düşünülmektedir.

Cinsiyetler arasında genel anlamda anlamlı bir fark bulunmamış; ancak farkındalık alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Yapılan istatistiksel testlerde bu farkın anlamlılık gösterdiği bulunmuştur. Bu ise erkek özel eğitim öğretmenlerinin kadın özel eğitim öğretmenlerine kıyasen üretken yapay zekâ okuryazarlığına karşı daha farkında olduklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca paralel olarak Banaz ve Demirel (2024), öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin üretken yapay zekâ okuryazarlıkları eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde ise lisanüstü eğitime sahip öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu bu farkın ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin üretken yapay zekâ okuryazarlıkları meslekteki çalışma yılı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek puan almış oldukları görülmüştür. Yapılan istatistiksel testlerde bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde kullanım alt boyutunda da 0-5 yıl hizmete sahip öğretmenlerin diğer

gruplara oranla daha yüksek puan aldıkları ve bu sonucun anlamlılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üretken yapay zekâyı benimseyip sınıf ortamında daha etkin kullanma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Seyrek ve diğerleri (2024) tarafından öğretmenlerin yapay zekâyı eğitimde kullanma algıları araştırılmış ve sonuç olarak genç yaştaki öğretmenlerin yapay zekâyı sınıf ortamında daha sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Son olarak günlük 1-3 saat arası internet kullanan özel eğitim öğretmenlerinin diğer gruplara kıyasen en yüksek puan almış olmasına rağmen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat günlük internet kullanma sıklığının etik farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. 1-3 saat internet kullanan özel eğitim öğretmenleri, etik açısından en yüksek puanları alırken, 7 saat ve üzeri kullananlar daha düşük puan elde etmiştir. Bu durum, uzun süreli internet kullanımının etik üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları ile dijital materyal tasarımı yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, BİT'e yönelik tutumlar ile üretken yapay zekâ okuryazarlıkları arasında da pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yapılan basit regresyon analizinde, özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yeterliklerini ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını artırmanın, BİT'e yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yapılan araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerine dijital araçların etkin kullanımına yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Göçen Kabaran, 2020; Saygıner & Laçın, 2024). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yeterliklerini ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarını artırmaya yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu hizmet içi eğitimler, özellikle tasarım ve geliştirme süreçlerine odaklanmalı ve öğretmenlere pratik yapma fırsatları sunmalıdır.
- Özel eğitim öğretmenlerine dijital materyal tasarımını kolaylaştıracak araçlar ve platformlar ile bu platformların etkin kullanımı konusunda öğretmenlere rehberlik edilebilir. Ücretsiz hizmet veren platformların etkin kullanımı konusunda öğretmenlere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin üretken yapay zekâ okuryazarlığına dair farkındalık düzeyi yüksek olsa da kullanım düzeyleri en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin günlük rutinlerini azaltma, BEP hazırlama ve öğrencilere ev ödevi oluşturma gibi görevlerde üretken yapay zekâ araçlarını kullanabilecekleri önerilmektedir (Dumlu vd., 2024; Rakap, 2024). Bu doğrultuda, üretken yapay zekâ araçlarının özel eğitimde kullanımını teşvik etmek için öğretmenlere yönelik kapsamlı kılavuzlar hazırlanabilir ve sınıf içi örnek uygulamalar paylaşılabilir. Özellikle öğretmenlerin bu araçları mesleki gelişim ve pedagojik açıdan nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin günlük internet kullanımı arttıkça etik farkındalık puanlarının düştüğü görülmüştür. Dijital araçların eğitimde kullanımında etik sorumluluklar üzerine farkındalık artırıcı eğitimlerin öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi kurslara entegre edilmesi önerilmektedir.

Etik Onay

Araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu 12 Mart 2025 tarihli ve E-

30640013-108.01-249878 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

REFERANSLAR

- Akkol, S. & Balkan, Z. E. (2024). Yapay zekânın ilkökul öğretmenleri tarafından kullanımı: 50 öğretmen üzerinde uygulama. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 10(10), 1754-1770.
- Aksal, F. A. & Gazi, Z. A. (2015). Examination on ICT integration into special education schools for developing countries. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 70-72.
- Arslan, S., Bulut Özek, M., & Türel, Y. K. (2023). The relation between Web 2.0 rapid content development self-efficiency and professional burnout of special education teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 14-24.
- Arslankara, V. B., & Usta, E. (2024). Generative artificial intelligence as a lifelong learning self efficacy: usage and competence scale. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 6(2), 288-302. <https://doi.org/10.51535/tell.1489304>
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Aydın, M. K., & Semerci, A. (2017). Öğretmenlerin bit tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 155-176.
- Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Bayraktar, U., & Çuhadar, C. (2015). İşitme engelliler okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D., & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cebeci, Ö., & Yenen, E. T. (2022). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireylerde becerileri öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1094089>
- Çağıltay, K., Çakır, H., Karasu, N., İslim, Ö. F., & Çiçek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189-205. <https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Çiftçi, A. (2024). ICT's role in supporting students with SEND: insights from primary mainstream classrooms in England. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2437903>
- Dalbudak, İ., & Yiğit, Ş. (2021). Technology use attitudes of teachers in the field of special education. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE2), e1014.

<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1014>

- Dumlu, B. Ö., Gezer, E., & Yıldız, B. (2024). Eşitsizlik konusunda chatgpt ile hazırlanan ders planlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 337-358. <https://doi.org/10.37217/tebd.1338959>
- Ermiş, U. F. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterlilik algılarının incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: Gazi Üniversitesi, Turizm Fakültesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 37-49. <https://doi.org/10.17755/esosder.310987>
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Göçen Kabaran, G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Göçen Kabaran, G., & Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (DMTYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Gökçearslan, Ş., Durak, H., Günbatar, M. S., Atman Uslu, N., & Elçi, A. N. (2024). Generative Artificial Intelligence (GenAI) literacy scale: Validity and reliability. *4th International Conference on Scientific and Academic Research* (pp. 1-8). Konya, Türkiye.
- Gümüş, M. M., Çakır, R., Korkmaz, O., & Uğur Erdoğan, F. (2021). Analysis of IT acceptance levels, ICT attitudes, and individual innovation levels of special education teachers and their opinions. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 553-588. <https://doi.org/10.46328/ijte.87>
- Günşen, M. O. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(5), 74-91. <https://doi.org/10.19160/eijer.1334393>
- Habib, H., & Janae, J. (2024). Breaking barriers: How AI is transforming special education classrooms. *Bulletin of Engineering Science and Technology*, 1(02), 86-108.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- Hong, J., Liu, W., & Zhang, Q. (2024). Closing the digital divide: The impact of teachers' ICT use on student achievement in China. *Journal of Comparative Economics*, 52(3), 697-713.

- Jadán-Guerrero, J., Tamayo-Narvaez, K., Méndez, E., & Valenzuela, M. (2024). Adaptive learning environments: Integrating artificial intelligence for special education advances. In C. Stephanidis, M. Antona, S. Ntoa, & G. Salvendy (Eds.), *HCI International 2024 Posters. HCII 2024. Communications in Computer and Information Science* (Vol. 2117, pp. 86–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61953-3_10
- Kalyuga, S., & Liu, T. C. (2015). Guest editorial: Managing cognitive load in technology-based learning environments. *Educational Technology & Society*, 18(4), 1–8. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.1?seq=1>
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Korkeaniemi, A., Lindfors, E., & Kiviranta, L. (2025). Teaching technology to young learners: Teachers' individual competencies. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-09973-2>
- Kosatka, D., Cerny, M., & Kosatkova, M. (2025). The Crisis of Knowledge as a Background for a Pedeutological Approach: Construction and Orientation in Information Environment. *European Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10564934.2025.2490502>
- Miliazim-Memet, N., & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 221-230.
- Molnár, G., & Nagy, E. (2025). Current issues in effective learning: Methodological and technological challenges and opportunities based on modern ICT and artificial intelligence. In M. Turčáni (Ed.), *15th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. DiVAI 2024. EAI/Springer Innovations in Communication and Computing* (pp. 1–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81261-3_1
- Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 79-83.
- Nartgün, Z., & Kennedy, E. (2024). Artificial Intelligence (AI) and education: Contributions, opportunities, and challenges. *Political Economy and Management of Education*, 5(2), 24-46.
- Niess, M. (Ed.). (2016). *Handbook of research on transforming mathematics teacher education in the digital age*. IGI Global.
- Rakap, S. (2024). Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 339-348. <https://doi.org/10.1177/01626434231211295>
- Ribeiro, J., & Moreira, A. (2010). ICT training for special education frontline professionals: A perspective from students of a master's degree on special education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 5(2010).
- Roblyer, M. D. (2008). Virtual schools: Redefining “A place called school”. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (Vol. 20, pp. 815-834). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_40
- Salleh, S. M., & Laxman, K. (2014). Investigating the factors influencing teachers' use of ICT in teaching in Bruneian secondary schools. *Education and Information Technologies*, 19(4), 747-762. <https://doi.org/10.1007/S10639-013-9251-2>

- Saygıner, Ş., & Laçın, E. (2024). Teknoloji destekli eğitsel etkinliklerin özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 26-39. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1532760>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(106), 845–856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- Taşlıbeyaz, E., & Karaman, S. (2015). Who should teach in lecture videos? Expert, instructor or a good speaker. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 422-433. <https://doi.org/10.17121/Ressjournal.319>
- van den Berg, G., & du Plessis, E. (2023). Chatgpt and generative ai: possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, 13(10), 998. <https://doi.org/10.3390/educsci13100998>
- Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yavuz-Konokman, G. (2019). Dijital öğretim teknolojilerinin hazırlanması ve eğitsel ortamlarda kullanımı: Dijital öyküleme ve dijital kavram haritası. In T. Yanpar-Yelken (Ed.), *Öğretim teknolojileri* (ss. 65-98). Anı Yayıncılık.
- Zwart, D. P., Van Luit, J. E., Noroozi, O., & Goei, S. L. (2017). The effects of digital learning material on students' mathematics learning in vocational education. *Cogent Education*, 4(1), 1313581. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1313581>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In today's education system, teacher proficiency in areas such as Information and Communication Technologies (ICT) usage, digital material design, and generative artificial intelligence is becoming increasingly significant. ICT have the potential to enrich educational environments and make learning processes more effective (Eryılmaz, 2018). In special education, ICT is particularly important for addressing students' individual needs and supporting their learning processes (Aksal & Gazi, 2015). Special education teachers can utilize ICT to minimize difficulties students face in areas such as attention deficits, knowledge acquisition, and retention (Cebeci & Yenen, 2022). Additionally, digital teaching materials provide students with a more interactive and engaging learning experience, making learning processes more enjoyable (Murphy & Beggs, 2003). Therefore, examining special education teachers' competencies in digital material design is considered a critical step in meeting students' educational needs. Because, the professional competencies of special education teachers directly impact students' academic success (Feng & Sass, 2013).

In recent years, generative artificial intelligence technologies have also been increasingly integrated into the field of education. Generative AI offers numerous opportunities, such as providing students with personalized learning experiences, generating content in different languages, and enhancing teacher-student interactions (Bozkurt, 2023). In special education, generative AI applications hold significant potential for addressing students' individual needs and reducing teachers' workload (Rakap, 2024). However, for teachers to effectively utilize these technologies, they need to develop generative AI literacy (Wang et al., 2023). Therefore, examining special education teachers' generative AI literacy can facilitate the integration of these technologies into educational processes.

In this context, this study aims to investigate special education teachers' attitudes toward ICT, their competencies in digital material design, and their literacy in generative artificial intelligence. The primary goal of this research is to assess teachers' competencies and attitudes in these areas and contribute to their professional development. Additionally, this study can provide valuable insights for developing in-service training programs for special education teachers and increasing the focus on these areas in university curricula for teacher candidates.

Method: The research was designed using a correlational survey model, a quantitative research method. The study sample consists of 308 special education teachers working in public and private schools in Türkiye during the 2024-2025 academic year. Data were collected using the "Attitude Scale Towards Information and Communication Technologies," the "Digital Material Design Competency Scale," and the "Generative Artificial Intelligence Literacy Scale." The data were gathered via Google Forms and analyzed using SPSS 21.0 software. Parametric tests such as the independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation, and simple regression analysis were employed in the data analysis.

Findings: This study examines special education teachers' attitudes towards ICT, digital material design competencies and generative AI literacy levels. According to the findings, the teachers' attitude score towards ICT was found to be quite high ($\bar{X}=4.12$). Particularly, high averages were obtained in the sub-dimensions of willingness to use ICT ($\bar{X}=4.10$) and ICT anxiety ($\bar{X}=4.17$). Digital material design competencies were generally found to be at a medium level ($\bar{X}=3.65$). Among the sub-dimensions within this competency, design and development ($\bar{X}=3.40$) has the lowest mean and implementation and evaluation ($\bar{X}=3.89$) has the highest mean. Similarly, the scores of generative AI literacies were at a medium level ($\bar{X}=3.60$), with the ethics sub-dimension having the highest mean ($\bar{X}=3.68$) and the utilization sub-dimension having the lowest mean ($\bar{X}=3.49$).

In the analyses conducted according to gender and educational status, no significant difference was found in the scores of attitude towards ICT, digital material design competencies and generative AI literacies. However, in the awareness sub-dimension of generative AI literacy, the score of males ($\bar{X} = 3.77$) was significantly higher than females ($\bar{X} = 3.57$). When analyzed according to education level, no significant difference was found in the sub-dimensions. However, in terms of digital material design competence, technical competence and application-evaluation competence scores of postgraduate graduates were higher.

In terms of the length of experience of special education teachers in the profession, those with 11-15 years of experience had the highest attitude towards ICT ($\bar{X}=4.18$), while those with 21 years or more had the lowest attitude ($\bar{X}=3.93$). The highest score in generative AI literacy and digital material competence was observed in

those with 0-5 years of experience. The technopedagogical competence and design-development scores of this group were also higher than the other groups. In terms of generative AI literacies, a significant difference was found depending on the years of working in the profession and this difference was found to be in favor of teachers with 0-5 years of experience.

In terms of daily internet use, teachers who used the internet between 1-3 hours per day had the highest attitude towards ICT, digital material design competence and generative AI literacy scores. In the ethics sub-dimension, a significant difference was found between this group and the group using the internet for 7 hours or more, and it was observed that the ethics scores decreased as the duration of internet use increased.

Finally, according to Pearson correlation analysis, a moderate, positive and significant relationship was found between attitude towards ICT and both digital material design competencies ($r=.398$) and generative AI literacies ($r=.417$). The relationship between digital material design competencies and generative AI literacies was stronger ($r=.599$). According to the regression analysis, digital material design competencies and generative AI literacies together can significantly predict 20.3% of attitudes towards ICT ($R^2=.203$). These findings indicate that teachers' attitudes towards ICT are directly related to their digital material design competencies and generative AI literacy levels.

Discussion, Conclusion and Recommendation: The study results highlight that special education teachers have positive attitudes toward ICT but demonstrate only moderate competency in digital material design and generative AI literacy. These findings emphasize the importance of in-service training programs focused on ICT and digital competencies in teachers' professional development. Practical training sessions, particularly in digital material design and generative AI use, could enhance teachers' proficiency in these areas.

Furthermore, the higher scores in digital material design and generative AI literacy among early-career teachers suggest that younger teachers are more open to these technologies. This finding implies that digital competencies may decline as teachers gain more experience. Therefore, it is recommended that training programs also be developed to enhance the digital competencies of experienced teachers.

In conclusion, this study underscores the significance of training programs aimed at improving special education teachers' attitudes toward ICT, digital material design competencies, and generative AI literacy. Enhancing teachers' skills in these areas can lead to more effective educational processes for special education students and enrich their learning experiences.

İletişim Süreci Açısından Öğretmen Nitelikleri

Rahim ÇİMEN¹ 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 17.12.2024

Kabul Tarihi: 14.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

İletişim

Öğretmen Nitelikleri

Din Öğretimi

ÖZET

İletişim insan hayatında önemli bir yere sahiptir. İnsanlar birbirleriyle sürekli bir şekilde iletişim kurarlar. Bu iletişim sonucunda, yaptıkları işlerde başarı elde ederler ya da başarısız olurlar. İşinde başarılı olmak isteyen kişiler etrafındaki insanlarla iyi bir iletişim kurmak durumundadır. İyi bir öğretmen de öğrenci ve velileri ile etkili bir iletişim kurmak zorundadır. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin kurdukları doğru iletişim öğrencilerinin başarılı olmalarında önemli bir etkidir. Eğitim iletişim süreçlerinde öğretmenin sözlü ya da sözel olmayan iletişim becerilerinin öğrenci başarısındaki etkisi dikkatle değerlendirilmelidir. Bu çalışmada eğitim süreci içerisinde kaynak olarak tanımlanan öğretmende bulunması gereken iletişim niteliklerinin neler olduğu kuramsal olarak araştırılmıştır. Araştırma kaynaklarına bağlı olarak öğretmenlerin iletişim süreci açısından hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Çalışmada öncelikle kaynaklar taranarak genel iletişim içerisinde iletişim öğelerinden olan, kaynakta bulunması gereken nitelikler tespit edilmiştir. Bu araştırmada genel iletişim açısından kaynak olarak tanımlanan öğretmenin nitelikleri açıklanmıştır. Sonrasında, eğitim iletişimi açısından hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği araştırılarak tespit edilmiştir. Genel ve eğitim iletişim süreci açısından öğretmenlerin niteliklerinin neler olduğu birlikte değerlendirilip açıklanmıştır. Aynı zamanda çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri açısından da konu incelenmiştir. Çalışmada ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri içerisinde iletişim temelli niteliklerin ne ölçüde ele alındığı değerlendirilmiştir.

Teacher Qualifications in terms of the Communication Process

Article Info

Article History

Received: 17.12.2024

Accepted: 14.06.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Communication

Teacher Qualifications

Religious Education

ABSTRACT

Communication is a vital aspect of human life, occurring continuously between individuals. The outcomes of this communication often determine success or failure in professional endeavors. For those aiming to excel in their work, effective communication with surrounding individuals is essential. Likewise, a proficient teacher must communicate effectively with both students and parents. Effective communication by teachers in educational contexts is a critical factor in student success. In educational communication, the influence of a teacher's verbal and non-verbal skills on student achievement warrants careful consideration. This study theoretically examines the communication skills that should be present in teachers, conceptualized as essential resources within the educational process. Based on



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

existing literature, the specific communication competencies required of teachers were identified. Initially, general communication competencies were outlined by reviewing relevant sources. The study then clarifies the qualities of teachers as communicative resources and details the competencies needed in educational settings. Both general and educational communication competencies of teachers are analyzed and discussed comprehensively. Additionally, this study examines the inclusion of communication-based competencies within the Ministry of National Education's General Qualifications for the Teaching Profession, evaluating the extent of their emphasis.

To cite this article:

Çimen, R. (2025). İletişim Süreci Açısından Öğretmen Nitelikleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 258-285. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.130>

***Sorumlu Yazar:** Dr. Rahim ÇİMEN, rcimen@erbakan.edu.tr

İletişim, insanın toplumsal ve bireysel yaşantısında dikkat etmesi gereken önemli bir konudur. Bu nedenle iletişim gerek toplumsal gerekse bireysel olarak birçok alanda insanın karşısına çıkar. Bu konu aynı zamanda farklı bilim dalları tarafından da ele alınmıştır. Bu nedenle Sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimleri, dil bilim, sibernetik vb. disiplinler konuyu kendi alanları açısından değerlendirmiş ve farklı şekillerde tanımını yapmışlardır (Kaya vd., 2019: 4). Birçok bilim dalında iletişim kavramı ele alınmış ve böylece ilgili olduğu alanın bakış açısından etkilenecek tanımlanmasına çalışılmıştır. Toplumun içindeki farklı bakış açıları ve değişik alanlarına göre de tanımlar çeşitlenmiştir. Bunun nedeni iletişimin, insanları, toplumları yakından ilgilendirmesidir (Aydın, 2009: 19). İletişimin birçok farklı tanımının yapılmasının nedenlerinden biri de iletişimin disiplinler arası bir alan olarak gelişmesidir (Güngör, 2011: 17). Alanda yazılı kaynakların taranması yöntemiyle yapılan araştırmalarda iletişim sözcüğünün 4560 farklı şekilde kullanıldığı ve daha sonra 15 anlamı olduğu belirlenmiştir (Aktaran: Zıllıoğlu, 2014: 22). Bu da iletişim kavramının birçok disiplin için ne derece önemli olduğunu ve çalışmalarını etkilediğini göstermektedir. İnsanın her anında ve her alanda karşı karşıya kaldığı ve gelişimine katkı sunan bir kavram olan iletişimin, Dance ve Larson tarafından 1972’de yapılan bir araştırmaya göre 126 değişik tanımı bulunmuştur. Bu tanımlardan birkaç tanesi şu şekildedir (Aktaran: Kaya vd., 2019: 4-5).

- İnsanın duygularını, kendine ait düşüncelerin veya elde ettiği bilgilerin her türlü yolla başkalarına iletilmesi, bildirilmesi, karşılıklı haberleşme, iletişim.
- İletişim, psiko-sosyal açıdan iki kişiyi karşılıklı ilişki içine sokan bir durumdur.
- İletişim, bilgi/sembollerin üretildiği sonrasında iletildiği, giden ve gelen mesajların anlaşılıp yorumlandığı bir süreçtir.

İletişim karşılıklı konuşma, iyi ilişkiler kurma, ifade edilenleri anlama, karşılık verme vb. durumların ötesinde daha kapsamlı bir anlama sahiptir. Aslında insanla başlayan ve neticesinde birtakım değişimlere uğrasa ve farklılaşsa da insanla biten bir süreçtir (Küçük Vd., 2012: 3). Bizde iletişim olarak kullanılan kavramın batıda kullanımı Latince *communis* sözcüğünden türetilen *communication* kelimesidir. Ortak, ortak kılmak, ortak olma ve haberdar verme anlamlarına gelmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 5). Aynı zamanda bu kelime ortaklığın yanı sıra birlikte olmayı ve toplumsallaşmayı da içine almaktadır (Yatkin, 2003: 42; Zıllıoğlu, 2014: 22). Bu kavramdan anlaşıldığı üzere ortak olmayı ve toplumsallığı ifade ederken bireyler arası ilişkilerin gerçekleşmesi, oluşumu ve sürecini içine alan kapsamlı anlamları ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu’nun sözlüğüne göre ise iletişim kelimesi, 1. İsim olarak duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim. Ve 2. isim, teknik anlamda telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme, muhabere, iletişim anlamlarında kullanılmıştır (TDK, 1998: 1067). İletişim kelimesine bakıldığında, iletişimin kavramsal kökünde toplumsal bir tarafın olduğu da söylenebilir. İletilen her türlü bilgi, değer ve kavramın toplumsal açıdan bireylerin karşılıklı etkileşim sağlamak için yaptıkları bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Bu ifadelerle göre özetle iletişim, en az iki kişinin karşılıklı yaptıkları, birbirlerine bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla aktardıkları psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir süreç olarak (Kaya, 2019: 5). veya kişilerin bilgi, duygu ve fikirlerini karşılıklı olarak aktardıkları bir süreç olarak (Cebeci, 2018: 125). tanımlanabilir.

İletişim başlangıcından önceki ve sonraki durumların etkili olduğu bir süreçtir. İletişim başlama anına kadarki insan yaşantıları, geçmişi, iletişim anında elde edilen bilgiler, davranışlar, sonrasında ortaya çıkan davranışlar ve bu davranışların ortaya çıkardığı uzun yıllarca devam edebilecek etkileri bu sürecin basit olmayan karmaşık bazı durumları içine aldığı göstermektedir.

İletişim, iki kişinin konuşarak gerçekleştirdiği bir mesaj alışverişi olarak ifade edilemez. Bazen iletişim konuşmadan insanların anlaştıkları ve mesajlarını ilettikleri bir durumdur. Öğretmenin sınıfa

girdiğinde kaşlarını çatması, yüzünün gergin olması öğrencilere birtakım mesajlar verir. Dersin ortasında öğrencilerin dersin düzenini bozacak davranışlar sergilemesi neticesinde öğretmenin bir anda susması ve dikkatlice öğrenciler doğru bakması da bir mesaj iletir ve öğrenciler bu durumu anlayabilirler. İletişim karşılıklı iki kişinin konuşması şeklinde ifade edilmesi eksik olacaktır. Aslında derinlikli bir ilişkiler süreci olarak ifade edilebilir. Zihinlerde iletişim süreci bazen beklemeye alınır vakti geldiğinde tekrar başlar ve devam eder.

İletişimde mesaj ilk ileten unsur kaynak olarak mesajın iletildiği kişiler de alıcı olarak ifade edilir. Kaynak ve alıcı süreç boyunca etkileşim içinde olur ve bazen kaynak alıcı, alıcı da kaynak konumuna geçebilir. Böylece sürekli bir etkileşim gerçekleşir. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasında sınıfta oluşan iletişimde de meydana gelir. Dersini anlatan mesajlarını ileten öğretmen karşılığında alıcı olan öğrenciden de geri bildirimler alarak karşılıklı etkileşimi sağlar. Bazen öğrenci de kaynak durumunda olabilmektedir. Davranış değişikliği ve bilgi aktarmayı amaçlayan öğretmen bu süreci böylece devam ettirir. Bu süreç karşılıklı olarak eğitimsel amaçlar doğrultusunda karşılıklı rollerin değişiklik gösterdiği bir şekilde devam eder.

İnsanın fiziksel durumu, psikolojik yapısı ve sosyolojik yapısındaki duyuşsal, bilişsel, ruhsal olarak elde ettiği haller iletişim sürecini etkilemektedir. Öğretmenin dersine girdiği sınıflarda aktardığı mesajlar öğrenciler tarafından farklı şekillerde algılanıp anlaşılmakta ve buna göre farklı mesajlar oluşturabilmektedir. Öğrencinin derse girmeden önceki ruh hali sıkıntılı ise öğretmenin mesajlarına olumsuz bir bakış oluşabilmektedir. Bu olumsuz durumdan öğretmen de etkilenebilmekte ve bunun sonucunda bazen fikri ve sözlü olarak çatışmalar yaşanabilmektedir.

Araştırma İletişim kavramı ve iletişim öğeleri çerçevesinde öğretmen niteliklerinin neler olabileceğini tespit etmek amacındadır. Bu nedenle iletişim konusu kapsamında ve bu çerçevede yapılmıştır. Özellikle öğrenci öğretmen arasında oluşan iletişim konusuna odaklanılmıştır.

İletişimin Önemi

Toplumsal bir varlık olarak yaşayan insan, var olduğu günden itibaren kendisini, hayatının tüm alanlarında çevreleyen, bir ilişkiler ağı içinde bulur ve bu ağ insana, hayatı boyunca toplumsal çevrenin bir ferdi olabilmesi için yardımcı olur (Furat, 2009: 38). İnsanın toplumun bir ferdi olabilmek için sürekli çevresinde olanlarla iletişim halinde olması gerekir. Formal ve informal şekilde kurduğu iletişim sayesinde kendisini toplumsal yapıya uygun hale getirir. Almış olduğu eğitim sayesinde de toplumsal bir varlık olarak kendisine bir statü ve rol belirler. İletişim tüm insanlar için vazgeçilmez bir kavramdır. İnsan dünyaya geldiğinden itibaren bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde iletişim kurar (Gürüz ve Eğinli, 2011: 1). İletişim deyince akla insan gelir. Çünkü iletişim insanı insan yapan temel unsurlardan biridir (Güngör, 2011: 11). İnsanın bulunduğu her yerde iletişim bir gerekliliktir (Açıkalın ve Turan, 2018: 31). İnsanın varlığını sürdürebilmesi için kendi dışındaki varlıklarla iletişim halinde olması gereklidir (Kayaalp, 2002: 14). Her davranışın, düşüncenin, ilişkinin arkasında isteyerek ya da istemeden aldığımız ve verdiğimiz mesajlar nedeniyle, iletişim yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur (Zıllıoğlu, 2014: 24). İletişim, toplumsal yaşamın tüm alanlarında bireylerin birbirleri arasındaki ilişkilerini düzenlemekte iş, aile ve sosyal ortamlarındaki başarısını, mutluluğunu, mutsuzluğunu belirlemede önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Küçük Vd., 2012: 1). İnsan ilkel denilebilecek ilk zamanlarda bile diğer varlıklara benzemeyen bir şekilde her zaman tek başına yaşamak yerine toplumsal olarak yaşamayı tercih etmiş, tercihini toplumsal yaşamdan yana kullanmıştır. Bu nedenle de toplumsal hayatın ve insan olmanın temel gereği olarak her zaman iletişim kurmaya çalışmış ve iletişim kurmanın çeşitli yollarını aramıştır (Güngör, 2011: 11).

İletişim Süreci ve Temel Öğeleri

İletişim kendi içinde farklı ilişkileri içeren, karmaşık ve çok basit olmayan bir süreçtir. İnsan hayat boyu elde ettiği bilgileri, deneyimleri ve anlayışları iletişim yoluyla başkalarına aktarır. Bu birbirini izleyen ve birbirine bağlantılı bir şekilde devam eden bir aktarım sürecidir. Ancak sadece sözlü olarak devam eden bir süreç değil aynı zamanda farklı iletişim yöntemleri ile de sürdürülen bir yapıdır. Bu nedenle birbirini tamamlayarak gelişen bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç içinde ilişkiler belirli bir düzen içerisinde ilerler ve buna bağlı sonuçlar elde edilir. Bu iletişim süreçlerinde de insan hayatında bir takım gelişim ve değişimler olur. Tüm bu ortaya çıkan pozitif ve negatif değişim ve gelişmeler iletişim süreci olarak ifade edilmiştir. Birey açısından incelendiği zaman iletişim, şimdiki mevcut durumların geçmişle bağlantısı olan ve kökleri geçmişe dayanan bir süreç olarak ifade edilebilir. İletişime geçtiğimizde, geçmişteki tüm yaşadıklarımız, elde ettiğimiz birikimlerimiz, başarılarımız hatalarımız aynı zamanda geleceğe dair umutlarımız ve beklentilerimiz de bu sürece dâhil olur (Zıllıoğlu, 2014: 91). İletişim süreç ile ilerlediğinden bu sürecin ilerlemesinde katkı sunan bir takım temel öğeler bulunmaktadır. Bu öğeleri kaynak, alıcı (hedef), mesaj, kanal, geri bildirim şeklinde ifade edebiliriz (Mısırlı, 2013: 2; Gökçe, 2013, 41; Yatkın, 2003: 45). Geri bildirim bazıları tarafından bu sürecin ögesi olarak kabul edilmemiştir (Zıllıoğlu, 2014: 92; Kaya, 2019: 7). Bunun sebebi iletişim kuramlarından veya çeşitlerinden bazılarının iletişim öğelerini kendi yaklaşımlarına göre belirlemelerindendir. Geri bildirim dışındaki diğer öğeler, genel olarak belirlenen öğelerdir. İletişimin tüm süreçleri değerlendirildiğinde, kaynak, mesaj(ileti), kodlama, kod açma, kanal (oluk), alıcı (hedef), geri-bildirim (yansım) ve gürültü şeklinde öğeler kabul edilmiştir (Küçük Vd., 2012: 7-13).

Kaynak

Kaynak iletişim sürecini başlatan temel öğedir. İletişimin her türünde bu süreci başlatan bir kaynak vardır. Kaynak kavramı yanında gönderici, verici gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Güngör, 2011: 21; Kaya, 2019: 7). Kaynak kavramı iletişim biliminde yaygın olarak kullanılan ve kavram olarak yerleşik hale gelen (Communicator) teriminin karşılığı olarak ifade edilmektedir. Kaynak kavramı içerik olarak çok geniş anlamda kullanılmaktadır. Bazen bir konuşmacı, bazen bir sunum yapan kişi, bazen de bir yazar olarak değerlendirilmektedir. Kitle iletişiminde ise mesajın iletilmesini sağlayan, yayını hazırlayan kişi ya da kişileri kapsayabilir (Gökçe, 2013, 41).

“Kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama, süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri simgeler aracılığı ile gönderen kişi ya da kişilerdir.” (Zıllıoğlu, 2014: 93). Kaynak, gönderici birtakım kanal ve araçlar sayesinde, aktarmak istediği her şeyi başkasına aktaran, ileten, gönderen ve iletişim sürecini başlatan kişidir denilebilir. Kaynak mesajı ileten kişi veya radyo televizyon, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarından biri olabilir. Kaynak içeriği sözel veya sözsüz olarak kanala bırakan unsurdur. (Aydın, 2009: 25). Bütün bu tanımlar değerlendirildiğinde kaynak, iletişimde çeşitli semboller kullanarak sözlü ya da sözsüz bir şekilde ilk olarak süreci başlatan kişi, grup ya da kitle iletişim araçlarıdır. Kaynak iletişimi başlatması nedeniyle birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler doğru iletişimin gerçekleşmesine neden olur. Eğitim iletişimi sürecinde de kaynak öğretmen olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle kaynakta bulunması gereken özellikler aynı zamanda öğretmende de bulunması gerekli özelliklerdir.

Güvenilirlik

Alicının kendisine gelen iletileri kabul etmesi kaynaktaki bu özelliğe bağlıdır (Ergin, 2012: 36). İletişimi başlatan kaynağın öncelikle, güvenilir olması gerekmektedir. Güvenilirlik niteliği alıcının iletişim sürecini olumlu değerlendirmesine etki edecek, ilerlemesine neden olacak ve etkili bir iletişim sürecine yöneltecektir. Kaynağın kendi alanındaki bilgilerini samimi ve dürüst bir şekilde iletmesi güvenilirliğini sağlayacaktır. Kaynağın etkili olabilmesi ve alıcıyı etkilemesi, alanında uzman olmasının yanı sıra herhangi bir menfaat ilişkisi kurmadan mesajının doğru olarak aktarmasına bağlıdır. Alicının

kabulünün en önemli şartı güvenilir olmaktır (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9). Güvenilirliği bilinen kaynaklar alıcı karşısında daha etkili olmaktadır.

İletişim Becerisi

Kaynağın sahip olması gereken diğer özellik iletişim kurarken bu konudaki yeterliliğidir. Mesajı gönderirken kullandığı beden dili sembolleri ve kodlamadaki becerisi önemlidir. Kaynak, iletişim sürecini başlattığı zaman, sözel yeteneği, ifade biçimi, alıcıya saygı ile karşılık vermesi, empatik tutumu, beden dilini uygun bir tarzda seçmesi, jest mimiklerin ifadeleri il uyumlu olması gibi birtakım özelliklere özen göstermelidir. Kaynağın mesajı iletme yetisi kadar, kullandığı kanallar ve araçların özelliği de uygun olmalıdır. Mesajın uygun kodlar kullanılarak gönderilmesi de önemli bir diğer husustur (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9).

Sevilmek

Alıcılar tarafından kendilerine benzeyen, ortak noktaları olan kaynaklar daha çok sevilmektedir ve daha çok kabul edilmektedir. Sevilen bir kaynak her zaman daha çok ilgi duyulan etkisi fazla olan bir kaynak olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretimde aslında sevilen ders veya sevilmeyen ders yoktur. Sevilen, ilgi duyulan öğretmenin anlattığı ders öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Aslında sevilmeyen öğretmenin anlattığı veya sevilen öğretmenin anlattığı ders vardır. Sevilen kaynağın anlattıkları iletişimin etkisini ve gücünü artırmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9).

Saygınlık

Kaynağın saygı gösterilen bir kimse olması da iletişimi olumlu yönde etkilemektedir. Saygınlığın oluşmasında tutumların, davranışların nemi yanında ve kaynağın kişilik olarak alıcıya yönelik olumlu bir hava hissettirmesi ve bu konuda belli bir duruş oluşturması önemlidir. Alıcı saygıdeğer olarak gördüğü ve hissettiği kişilere güvenle yaklaşır duyar ve mesajlarına dikkat ederek önem verir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9). Söz ve davranışlardaki tutarlılık ve söz, eylem birliği saygınlığı oluşturan önemli unsurlardır.

Kaynağın Fiziki Görünümü

Fiziksel görünüm, kılık kıyafet şekli kaynağın görünüşünü ifade eder. Kılık kıyafetine, fiziksel görünüşüne önem veren kaynak aslında kendisine saygı duymaktadır denilebilir. Fiziksel görüntünün iyi olması alıcı açısından kaynağa yönelik olumlu bir hava oluşturur. İnsanlar genellikle kıyafetleri ile ağırlanır, karakterleri ile uğurlanır denilebilir. Kaynağın iyi bir iletişim için her zaman ortamına uygun, seçilmiş, düzgün bir kıyafetle iletişime başlaması gerekli, kişisel bakımına özen göstermesi gerekir. Kaynağın fiziksel olarak bakımlı ve düzgün görülmesi her zaman alıcı açısından dikkate değerdir ve önemlidir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9).

Tutumlar

Kaynağın kişiliği ve tutumu iletişimi etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Kişilik, kaynağın kendine ait düşünceleri nedeniyle iletişimin de kendine özgü olmasına etki eder. Bireylerin kendilerine ait toplumsal değerleri, normları ve çeşitli konulardaki değişik tutumları iletişim süreçlerini doğrudan etkilemekte ve iletişim süreci de buna göre şekillenmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 10). Kaynağın alıcılara yönelik tutumları iletişimin ilerleyiş şekline ve sürece etki eder. Tutumların olumlu olması, baskıcı ve sert olmamasına dikkat edilmesi gerekir. Çocuklara yönelik sert davranış şekilleri, sert tutumlar ve sert hareketler dünyada eğitim sistemleri tarafından hiçbir şekilde kabul görmemektedir (Dodurgalı, 1998: 47). Her zaman sevecen ve saygın tutumlar benimseyen öğretmen öğrenci ile olan

iletişiminde kabul görecektir ve başarılı olacaktır. Yaklaşımları da öğrenci açısından farklı bir değerle kabul görecektir.

Empati Yeteneği

Kaynağın alıcıya ilettiği mesajın etkili olmasında empati ile yaklaşım sergilemenin de büyük katkısı vardır. Mesajın nasıl anlaşılabilirliğinin çeşitli şekillerde değerlendirilmesi ve alıcıların anlayabilecekleri şekilde dikkatli aktarılması önemli bir diğer husustur. Empati denildiğinde bir kişinin karşısındaki muhatabının kişisel dünyasını, doğru bir şekilde anlamaya, onun durumunun farkında olmaya çalışma gayretidir. Alıcın duygularını ve duygularındaki derinlikleri anlamaya ve bu duyguların boyutların keşfetmeye çalışma çabasıdır (Akt: Kaya, 2019: 118). Alıcının iyi anlaşılması, empati kurulması, onun mesajı nasıl anlayabileceğini bilerek iletişim kurmak, kaynak açısından güçlü bir özelliktir.

Eğitim Seviyesi

Eğitim düzeyi mesajın aktarılması, alıcı tarafından anlaşılıp kabul edilmesi ve geri dönüşlere doğru cevaplar verilebilmesi için kaynak açısından önemli bir durumdur. İletişimin tüm bölümlerinde kaynağı eğitim düzeyi etkili olmaktadır. Özellikle mesajların oluşturulmasında, hedeften geri gelen mesajların anlaşılıp değerlendirilmesinde kaynağın eğitim seviyesi önemlidir. Eğitim seviyesi yükseldikçe kaynak açısından daha geniş düşünebilme ve konuya vakıf olma imkânı oluşacaktır. Böylece doğru akıl yürütme sayesinde alıcıyı etkileyerek kaynağın inanılır ve güvenilir kabul edilmesi sonucunu ortaya çıkaracak, alıcının nezdinde gelen mesajı kabullenme ve ikna olma durumu gerçekleşecektir (Yatkın, 2003: 47). Okumayan araştırmayan ve eğitim seviyesi düşük kişilerin alıcıyı ikna etmeleri ve kabul görmeleri zor olacaktır.

Çevresel, Toplumsal ve Kültürel Ögeler

Kaynağın yaşamış olduğu çevreyi iyi tanıması, toplumun kültürel yapısının farkında olması iletişim sürecinde kendi ifade etmek istediği duygu ve düşüncelerini alıcıya mesaj olarak aktarmasında farklı etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle etkili olmak isteyen bir kaynağın yaşadığı çevrenin ve toplumun kültürel yapısını tanıması gerekmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 11). İçinde yaşadığı toplumun, ortamında bulunduğu toplumsal yapının normlarını ve kurallarını bilmeyen bir kaynak alıcılar tarafından kabul görmeyebilir ya da endişe ile karşılanabilir. Bu durum da iletişimi olumsuz etkileyebilir.

Hedef-Alıcı

İletişimde hedef, mesajın kendisine ulaşması ve algılaması istenen kişi, hedef (recipient) şeklinde kavramsal olarak ifade edilmiştir. Hedefe örnek verecek olursak televizyon izleyicisi, radyo dinleyicisi, ders dinleyen öğrenci, bir mailin kendisine ulaştığı kişi olarak söyleyebiliriz (Gökçe, 2013, 43). Zıllıoğlu'nun tanımına göre hedef/alıcı, "kaynaktan gelen iletileri belli biyolojik ve psiko-sosyal süreçlerden alıp yorumlayan ve bunlara sözlü, sözsüz tepkide bulunan kişi ya da gruplardır." (Zıllıoğlu, 2014: 93; Mısırlı, 2013: 4). İletişimde alıcının bilgileri, düşünceleri, duyguları, deneyimleri, tutum ve inançları, ihtiyaçları, istekleri, amaçları, ilgileri, arzuları, dil yetisi vb. birçok konu kendisine gelen mesajları çözümlemesi, anlaması ve algılamasında etkili olmaktadır (Yatkın, 2003: 50). Kaynak ile alıcı arasında iletişim süreci boyunca bir etkileşim olmaktadır. Kaynak çeşitli sözel veya sözel olmayan işaret ve sembollerle meydana getirdiği mesajı alıcıya gönderir alıcı da kendi deneyimleri, yaşam şekli, kültürel birikimi ve toplumsal çevresinde elde ettiği önceki bilgileri ile gelen mesajı anlar, yorumlar ve tekrar kaynağa mesaj olarak iletir. Bu süreçte kaynak olarak iletişimi başlatan kişi hedef durumuna geçer. İletişim sürdükçe de birbirlerinin yerine geçmeye devam ederler. Mesajı gönderene kaynak mesajı alana da hedef ya da alıcı denilmektedir. Kişilerarası iletişimde karşılıklı mesaj iletilmesi söz konusu

olmaktadır. İletişim halindeki iki kişi sürekli olarak kaynak ve hedef rollerini değiştirmeye devam ederler (Kaya, 2019: 8; Gökçe, 2013: 48). Bu işlemler esnasında meydana gelen rollerdeki değişiklik, birincil kaynağın zihinsel olarak ürettiği, belli bir amaçlar güderek gönderdiği mesajın doğru anlaşılmasına ve etkili bir durumun oluşmasına imkân sağlar.

Mesaj-İleti

İletişimde kaynak tarafından alıcıya iletilmek istenen her şey mesaj ya da ileti olarak ifade edilmektedir. Mesaj kaynak ile alıcı arasında sürekli gidip gelen anlamları taşıyan içeriklerdir. Birtakım anlamları ihtiva eden ve taşıyan mesaj bazen bilgi bazen duygu ve bazen de düşünce olabilmektedir. (Kaya, 2019: 8). İleti bir şeyi başkasına aktarmayı iletmeyi hedefleyen kaynağın meydana getirdiği, sözel, görsel, görsel işitsel şekilde olabilen bir üründür (Zıllıoğlu, 2014: 94). Sözlü ya da sözlü olamayan işaretlerle, belli ortamlarda iletilen her şey mesajdır (Gökçe, 2013: 42). Bu tanımlara göre mesaj, ileti kaynağın alıcıya ilettiği birtakım anlamlar içeren, sözel veya sözsüz işaretlerle ifade edilmiş her türlü bilgi duygu içeriktir. Mesaj, kaynağın alıcıya iletmek istediği duygu, düşünce, davranışların harf, rakam, renk, ses, ses tonu, jest ve mimikler, görsel ve işitsel işaretler, sözlü, yazılı ifadeler şeklinde birtakım kodlamalar yaparak gönderdiği her türlü konudur (Yatkın, 2003: 49).

Kanal ve Araç

İletişimde kaynak ve alıcı mesajları çok farklı şekillerde ve kanallarla iletirler. Bazen sözel, bazen metinler, bazen de resimler şeklinde iletim sağlanır. Kısaca ifade edilecek olursa, iletişim sürecinde mesajların iletildiği tüm araçlara kanal denilmektedir (Kaya, 2019: 9). Kanal iletişimin şekline göre farklılık gösterebilir. Kanal iletişim sürecinin önemli unsurlarından birisidir. Kanal olmadan mesajların iletilmesi mümkün değildir. Kanal iletişimde eylemin gerçekleşmesini sağlarken aynı zamanda iletişime de etki eder. Karşılıklı yüz yüze yapılan iletişimlerde kişinin bedeni, yüzü, giysileri ve sesi kanal olarak adlandırılabilir. Kitle iletişiminde ise radyo, televizyon, gazete ve web tabanlı görüşme programları kanal olarak nitelendirilir (Yatkın, 2003: 49). İletişim sürecinde alıcının durumuna göre kanalın belirlenmesi gerekir. Alıcının durumuna uygun olarak belirlenemeyen kanallar iletişimde olumsuz etki bırakarak başarısız olabilirler. Kaynağın alıcıya uygun ve mesajı en iyi şekilde aktarmasını sağlayacak kanalı tespit ederek kullanması önemlidir.

Kod

Mensubu bulundukları bir kültürün veya alt kültürün tüm üyelerinin ortak kullandıkları anlamları ve herkesçe bilinen bir sistemi ifade eder. Bu anlamlar birtakım simgelerle gösterilir, simgelerin nerede nasıl kullanılacağı ile ilgili tüm kuralları ve gelenekleri ifade eder (Zıllıoğlu, 2014: 103). Kaynağın ilettiği mesajların alıcı tarafından doğru anlaşılması için kaynağın kodlama yaparken toplumsal olarak ortak kabul gören işaret ve sembolleri kullanması gerekir. Kaynak mesajlarını gönderirken bazı işaretleri ve sembolleri kullanarak kodlamalar yapar. Var olan tüm diller sözlü veya sözsüz olarak kullanılan birer koddur (Zıllıoğlu, 2014: 103; Kaya, 2019: 9). Diller aracılığıyla insanlar birbirlerini anlarlar ve iletişim kurarlar. Zıllıoğlu'na göre bir dili anlamak için o dildeki sözcükleri, kavramları bilmek yeterli olmamaktadır. Simgelerin, sembollerin ilgili dilde anlam oluşturacak şekilde nasıl ilişkilendiklerini de bilmek gereklidir (Zıllıoğlu, 2014: 103). Kod, iletişim ortamında herkes tarafından bilinecek şekilde ortak anlamların ifade edilmesine imkân veren işaret ve simgeler olarak iletişim açısından önemlidir.

Kod Açma

Kaynağın ilettiği olduğu mesajların alıcı tarafından içeriğinin ve anlamının alınması ve çözülmesi anlamının anlaşılmasıdır (Kaya, 2019: 10). Bir diğer açıklamaya göre de alıcı kaynaktan gelen iletileri bu süreçte algıladıktan sonra çözümler ve zihninde anlamlı mesajlar haline getirir (Gökçe, 2013: 53).

Kod açma işlemi alıcıya ait bir beceridir. Alıcının kodlanarak kaynak tarafından gönderilen mesajları ve anlamları kod aşma işlemini gerçekleştirerek anlaması yorumlaması gerekir. Bu süreçte alıcının kendine ait bazı yorumları, mesaja farklı anlamlar yüklemesi nedeniyle gelen mesajla örtüşmemektedir ve farklı yorumlamalar ortaya çıkmaktadır. Yorumlama alıcının kod açmasından sonra gelen mesajın anlatmak istediklerine yönelik o süreçteki var olan ilişkiler ve şartlar çerçevesinde yeniden anlam verilmesini ifade etmektedir (Gökçe, 2013: 53). Bu nedenle alıcının kaynağı iyi bir şekilde tanınması, bilmesi, gelen mesajları aktarılacak istenen anlamlara göre doğru bir şekilde kod açarak anlaması ve yorumlaması gereklidir. Kod açma işleminde bilgili olmak, yazılı mesajlarda alıcının okuma becerisine, sözel mesajlarda ise dinleme becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Cebeci, 2018: 196). İletişimde kod açma da mesajların doğru anlaşılıp yorumlanmasında ve sonrasında yeniden cevaplanmasında alıcıda var olması gereken önemli bir özelliktir.

Geribildirim

İngilizcede feedback olarak söylenen geri besleme, geri iletim, dönüt olarak da ifade edilmekte olan kavram iletişimde geribildirimdir (Yatkın, 2003: 51; Güngör, 2011: 29; Mısırlı, 2013: 5). Kaynağın gönderdiği mesaja yönelik alıcının vereceği tepkiyi bir şekilde kaynağa tekrar iletmeye geri bildirim denilmektedir (Güngör, 2011: 29). Diğer bir ifadeyle alıcının kaynağa yönelik tüm tepkilerine geri bildirim ismi verilmiştir (Mısırlı, 2013: 3). İletişim sürecinin ana öğelerinden birisi olan geribildirim alıcının, mesaj aldıktan sonra kaynağa yönelik vermiş olduğu tepkileri ve geri bildirimleri ifade etmektedir. Bu noktada iletişimin ne derece etkili olduğunu geri bildirimlerden anlaşılabilir. Aynı zamanda geri bildirim sayesinde, kaynak ilk anda iletilen anlamların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını fark etme imkanına sahip olabilir. Bu nedenle alıcının geri bildirimleri iletişim açısından önemlidir.

Gürültü

İletişimde süreci engelleyen, bozan ve mesajların doğru anlaşılmasına engel oluşturan her türlü durum gürültü olarak adlandırılmaktadır (Mısırlı, 2013: 7). İletişim sürecinde herhangi bir zaman diliminde iletişimi bozarak istenilen şekilde iletişimin sürmesini engelleyen, bozan, arzu edilmeyen beklenmedik etki ve değişkenlere gürültü denilmektedir (Güngör, 2011: 30). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere gürültü iletişimin doğru ilerlemesine engel olan mesajları ve anlaşılmasına engel olan olumsuz bir durumdur. Bu bazen davranışlar olabilir bazen fiziksel durumlar da olabilir Gürültü nedeniyle mesajlar sürekli olarak engellenmekte ve doğru iletişime engel olmaktadır. Bu nedenle gürültü, kaynak ile alıcı arasındaki iletişim bağına bozacak bir olumsuz durumdur. Sınıfta ders anında oluşan dersi dinlemeye engel olan bazı durumlar da gürültü olarak ifade edilebilir. Eğitim süreçlerinde kaynak olan öğretmenin de iletişimi bozacak her türlü gürültüye karşı tedbir alması gerekir.

Eğitim Öğretimde İletişim

İnsan hayata geldikten sonra toplumsal kültüre uygun bir birey olarak yetişip gelişmesi uzun bir zaman almaktadır. Biyolojik gelişme, öğrenme için belli bir süreç ve çaba gerektirmektedir. İnsan biyolojik gelişimini sağlarken aynı zamanda yaşadığı toplumun kültürünü de dünyaya geldiği çevreden öğrenmektedir. Zaman ilerledikçe toplumsal değerleri yavaş yavaş edinmektedir. Bu süreçte zaman zaman istendik veya istenmedik davranış şekillerini de öğrenmektedir. Toplumsal değerler, örfler ve geleneklerle yoğrulmuş bir çevrede kendi kültürüne göre düşünmeyi ve davranmayı da öğrenmektedir. Böylece zaman geçtikçe toplumsallaşarak hayatını devam ettirir. Bireyin bu serüveninde toplum ve kültürü ile bağ kurarak etkileşimini sağlayan en önemli unsur iletişimdir. Başka bir deyişle öğrenme süreçleri ile iletişim arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme süreçlerinde birey iletişim ve dil becerilerini geliştirir öğrenmeye devam eder. İletişim yetisi ve dil becerisi geliştikçe de öğrenme hızı artar, bilgi ve düşünme konusundaki yeterlilikleri de kültürel öğelerle yönlendirilerek öğrenme süreci devam

eder (Zıllıoğlu, 2014: 55). Dolayısıyla öğrenme ile iletişim arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme faaliyetleri ile iletişim birbirinden ayrılmaz iki temel unsurdur ve birbirinden ayrılmaz bir yapıdadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bilgi elde etmek, bilginin kullanılması, elde edilen tüm bilgilerin değerlendirilerek kazandırılması, öğrencilerin kazandıkları bilgilere yanıt vermesine bağlı olarak öğretmenlerin iletişim konusunda yeterli bilgilere sahip olmaları önemlidir (Bilgin, 1998: 38). Eğitim öğretim sürecinde kaynak olan öğretmenin iletişim temelinde bazı özellikleri kendisinde bulundurması gereklidir. İletişim sürecinde kaynakta bulunması gereken özelliklerin öğretmende de bulunması gereklidir. Bunun yanında ayrıca öğretmenin iletişim sürecinin tamamını değerlendirdiğimizde şu özellikleri de taşıması ve eğitim yaparken bu niteliklerini yansıtmaması gereklidir. Eğitim iletişimi sürecinde öğretmenlerin kendilerinde bulundurmaları gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir.

Eğitsel Yeterlikler

Dünyada var olan tüm mesleklerin kendine özgü yeterlikleri vardır. İlgili meslekleri yapan kişiler bu özellikleri üzerlerinde taşımaları gerekir. Bu özellikleri kendisinde bulundurmamaları o mesleklerde başarılı olamazlar. Öğretmenlerin eğitsel yeterlikleri ise şu şekilde ifade edilebilir.

Genel Kültür

Tüm öğretmenlerin en temel görevleri öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak ve onlara yaşadıkları çevrenin kültürlerini aktarmaktır. Bu temel görevi yürütürken öğretmenler toplumun genel ve yerel bazda sosyal ve kültürel yapısını iyi tanımaları gereklidir (Ergun vd., 1999: 83). Öğretmenlik mesleği geniş çapta bir genel kültür bilgisine sahip olmayı gerektirir. Genel kültür bilgisi, konuların etraflıca değerlendirilmesine imkân sağlar, çeşitli kavramlar ve olgular arasındaki bağların kurulmasına destek olur. Genel kültür sayesinde öğretmen öğrencilere konuları öğretirken başka alanlarla ilgili bağlantıları da aktararak konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu da kaynak olarak öğretmenin güvenilir olmasını sağlar (Şimşek, 2000: 50). Genel kültür bilgi ve becerileri genel olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık, Türkçe, matematik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, doğal ve kültürel yapının korunması, sivil savunma, aile yapısı, sportif faaliyetler vb. şeklinde geniş ve kapsayıcı bilgileri ihtiva etmektedir (Şahin vd., 2003: 305). Öğretmen genel kültür bilgisi sayesinde derslerini başarılı şekilde öğretirken, konuların kısır döngü içinde aktarılmasını engeller ve öğrencilerin sosyo-kültürel yönden gelişmelerini sağlar.

Alan Bilgisi

Kaynak ileteceği mesaj konusunda iyi bir bilgiye sahip olmalıdır. Mesaj konusunda bilgisi ne kadar yüksek ise o konunun kodlanması ve iletilmesi konusunda da bilgisi aynı oranda yüksek olacaktır (Yatkın, 2003: 100). Genel anlamda iletişim süreçlerinde kaynağın bilgisinin az olduğu konuda mesajı yetersiz göndereceği ve yeterli kodlama yapamayacağı aşıkardır. Eğitim iletişimi kurarken de alan bilgisi olmadan ilerleme olmaz. Herhangi bir alan ve konuda aktarım yapacak olan kişilerin ilk olarak o alan ve konuda detaylı, kapsamlı bilgiye sahip olması gerekir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin formasyonunun büyük kısmını alan bilgisi oluşturur (Şimşek, 2000: 51). Öğrenciler herhangi bir alan ya da konuda öğretmenlerini alan bilgisi bakımından yeterli gördüklerinde ve bir otorite olarak kabul ettiklerinde öğretmenlerinin söylediklerini kabul etmeye hazırırlar. Öğretmen, alanındaki gelişmeleri sürekli takip edip kendisini geliştirdiğinde, öğrenciler tarafından daha güvenilir bir kaynak durumuna gelecektir (Ergin ve Birol, 2005: 49).

Öğreticilik Becerileri

Öğretmenlik mesleği sadece alan bilgisini çok iyi bilmekle yeterli hale gelmez. Öğretmen alanında bilgili olmasının yanında bilgilerini öğrencilere uygun ve doğru bir şekilde aktarması gerekir. Bunu yapamadığında mesleğinde başarılı olamaz (Özyurt, 1999: 22). Öğretmen öğrencilerine yönelik yapması gerekenleri ve öğretim metotlarını çok iyi bilmelidir. Öğretmenin temel görevi öğrenciye ders konularını en uygun şekilde öğretmektir. Bir konuyu anlatmak yeterli olmaz. Aynı zamanda öğrencinin anlayacağı şekilde sunulması gereklidir. Bunun için de öğreticilik becerileri dikkatli ve uygun şekilde değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen sadece bilgi aktaran kişi olmamalıdır.

Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri insanın genel hayatında dikkat etmesi gereken bir özelliktir. Öğretmenlik mesleğinde iletişim kurulan kitle, sürekli gelişim ihtiyacı hisseden ve rehberliğe muhtaç olan öğrencilerdir. Öğretmen kaynak olarak, alıcı durumundaki öğrenciye yönelik yaptığı eğitim sürecinde, kişilik özellikleri ile de birçok mesajlar verir. Bu nedenle kişilik özellikleri ile de iletişim yapan ve öğrencide birtakım etkiler yaratan öğretmenlerin, düzgün kişilik sahibi olmaları önemlidir. Kişilik bireylerin psikolojik tepkileri, anlık biyolojik yapı ve bulunulan ortamla kısıtlı olarak izah edilemeyen genel olarak süreklilik arz eden nitelikler ve eğilimler şeklinde tanımlanabilir (Taymur ve Türkçapar, 2012: 155). Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının bütünü ile benzersiz ve kendine özgün şekilde hali olarak da ifade edilebilir. İnsanın doğuştan itibaren getirdiği aynı zamanda sonradan sosyo-kültürel çevresinden kazandığı bir takım kişilik özellikleri iletişim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Kişilik özellikleri iletişimin ilerleyişini de etkilemektedir. İletişimdeki başarıyı sağlayan etkenlerden birisi de kaynağın kişilik özellikleri gelmektedir. Kaynağın taşıdığı kişilik özellikleri onun kurduğu her türlü iletişimde sürecin yönünü, niteliğini ve sonuçlarını etkilemektedir (Cebeci, 2018: 165-166). Kaynakta bulunan kişilik özelliklerinin göstergesi durumundaki tutumları da iletişimin olumlu ya da olumsuz şekilde ilerlemesine etki eden faktörlerden birisi olarak önemli bir konumda yer almaktadır (Certel, 2008: 130). Kaynak olarak görülen öğretmenlerde iletişim açısından bulunması gereken kişilik özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

Güvenilirlik

Güvenirlilik kaynağın tutumları nedeniyle alıcının kaynağa karşı oluşturacağı bir duygudur. İletişim sürecinde kaynağın güvenilir olması kendisinin kabul görmesi konusunda önemlidir. Kaynağın alıcı için birçok farklı niyet taşıması söz konusu olabilir. Bu sebeple alıcı durumdakilerin kaynağın niyetlerine güvenmesi önemli bir husustur. Bir kaynağın tarafsız bir gözlemci olmaktan uzak kalması ise güven konusunda kuşku oluşturacaktır. Ve bu kuşkuyla bağlı olarak da söylediklerinin etkisi sınırlı olacaktır (Aydın, 2009: 26-27). İletişim sürecini başlatan kişinin mesajının kabul görmesi güvenilir olmasına bağlıdır. Alanında uzman olmak ve söylediklerinde bir çıkar gözetmemek kaynak açısından güveni tesis eder. Bu da mesajında etkili olmasını sağlar. İletişimi başlatan kaynağın alıcıyı ikna edebilmesi ve kendisinin inandırıcı olabilmesi için güvenilir olması şarttır. Bu süreçte aynı zamanda güvenilirliğin dürüstlük özelliğini de içermesi gerekir (Gürüz ve Eğinli, 2011: 9-10).

Çekicilik

Kaynağın ilgi çekmesi iletişimde mesajların etkili olmasını sağlar, davranış ve tutum değişikliğine neden olur. Günümüzde reklamlarda ve bazı alanlarda eğitim verirken toplumun dikkatini çeken, beğenilen ve sevilen kişilerin özetle çekici olarak görülen kişilerin kaynak olarak değerlendirildiği görülmektedir. Sınıf ortamında ilgi çeken öğretmen öğrenciler tarafından beğenilir ve derslerin verimli geçmesine etki eder. Öğretmen ve öğrenci arasında ortak yaşam alanlarındaki yakınlık çekiciliği etkilemekte ve öğretmene karşı ilgiyi artırmaktadır. Öğretmenin aktardığı şeyler öğrenci ile ne kadar benzeşiyorsa ve ortak ise çekicilik o oranda artmaktadır. Sınıfta öğretmenin değer ve inançları ile

öğrencinin değer ve inançlarının benzeşmesi ve öğrencinin öğretmeni ile birbirine yakın tutum ve düşüncelerinin olduğunu görmesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi artıracak ve iletişimi daha kolay getirecektir. Öğretmenin, öğrencisiyle aynı değerleri paylaşmasa bile, öğrencinin kişilik ve mevcut değerlerine saygılı olmasının öğrenciyi etkilemede katkısı olabileceği düşünülmektedir (Ergin ve Birol, 2005: 52).

Sabır

Sabır eğitim iletişiminde, kaynakta bulunması gereken diğer önemli bir özelliktir. Öğretmenin kendi tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğrencilerin yetişeceğini unutmaması gereklidir. Bazen eğitim süreçlerinde her şey olumlu ilerlemeyebilir, istenmeyen durumlar da oluşabilir. Sınıfta öğrenci tutumlarında, öğrenme hızlarında ve algılamalarında farklılıklar olabilir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeli ve öğrencilerine karşı sabırla yaklaşmalıdır. Ortaya konan bu sabırlı yaklaşım sayesinde, bir kısım öğrenciler ilave öğrenme fırsatını elde edebilirler (Şimşek, 2000: 56-57). Öğretmen öğrencilerin öğrenme farklılıklarını önemsemeden sabırsız ve aceleci davranışlar gösterdiğinde, öğrencilerin bir kısmında tam öğrenmenin oluşmaması ve gerekli kazanımların elde edilememesi durumu ortaya çıkacaktır. Öğrencinin durumunun kaynak olan öğretmen tarafından en iyi şekilde takip edilmesi ve öğretim süreçlerinin sabırla yürütülmesi gerekir. Başarı ise sabırlı olmanın sonucunda elde edilecektir.

Sevgi-Hoşgörü

Sevmek; ilgilenmek muhatabına karşı duyarlılık göstermektir. İnsanın karşısındakini yok sayması, önemsememesi, dikkate almaması muhatap açısından ağır bir durumdur (Koç, 2011: 74). Hoşgörü karşılaşılan durumları anlayışla karşılayarak olabildiğince hoş görmek ve müsamahakâr davranmak (Akt: Ergun vd., 1999: 77-78). olarak tanımlanmaktadır. İletişimi başlatan kaynak konumundaki kişinin sevilmesi ve hoşgörü ile yaklaşım sergilemesi de iletişimi etkilemektedir. Alıcı konumdakiler sevgi ve hoşgörü ile davranan kaynaklara karşı etkilenmekte bunu bilerek yapmakta, kaynağın aktardıklarından etkilenmekten de bilinçli bir şekilde memnuniyet duymaktadırlar. Hatta kaynağı mutlu edebilecek davranışlar göstermektedirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014: 190). Okul öğrencilerin hayata hazırlık yaptığı, farklı kültürleri tanıdığı ve çeşitli öğrenci yapılarının olduğu bir ortamdır. İnsan yaşamı boyunca iletişim kurarken çok kültürlü ve aynı zamanda bireysel farklılıkların var olduğu çevre içerisinde farklı süreçlerle karşılaşır. Okul içerisinde de iletişim kurarken bu farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Farklı ailelerde büyüyen, kendilerine özgü tutumları geliştirmiş ve kültürel farklılığı oluşturmuş öğrencilerin okulda verilen eğitim süreçlerinde öğretmenin bu çeşitliliğe dikkat etmesi, sevgi ve hoşgörü ile yaklaşması gerekir.

Düzenlilik

Düzenlilik, planlı olmayı ifade eden bir kavramdır. Eğitim iletişiminde süreçlerin belirli bir planlama doğrultusunda yürütülmesi gereklidir. Başarılı bir öğrenme süreci için iyi planlama yapılması gereklidir. Bu süreçte öğretmen odağına öğrenciyi almalıdır. Önemli olan öğretmenin sadece anlattığı değil, öğrencinin ne anladığı ve elde ettiği bilgileri nasıl kullanacağını bilmesidir (Ergun vd., 1999: 84). İyi bir öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin her bölümünde sistematik hareket etmeli ve hangi aşamada neler yapacağını iyi bilmesi gereklidir. Plansız ve aklına geldiği biçimde hareket eden bir öğretmen, öğrenciler üzerinde güven oluşturmaz. Aynı zamanda müfredatı zamanında tamamlayamaz. Bu genel prensibin dışında öğretmen her türlü etkinlikte planlı hareket etmek durumundadır (Şimşek, 2000: 58). Sınıfın düzenli yönetilmesinden sorumlu olan öğretmen, eğitim ve öğretimin ihtiyaç duyacağı her türlü fiziksel ortamı ve psikolojik şartları hazırlar. İzleyeceği programı, yöntem ve teknikleri öğrencilerine net bir şekilde açıklar. Öğrencilerin araştırma yapmalarına imkân vererek, yaparak ve yaşayarak

öğrenmelerine yönelik ihtiyaç duyulan yöntem ve teknikleri kullanır (Cemaloğlu, 2014: 132). Öğretmenin eğitim iletişiminde öğretme ve öğrenme işlevini yerine getirirken düzenli ve planlı olması gereklidir. İyi yapılan bir plan, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli ve etkili olmasına katkı sağlar (Aydın, 2017: 57). Eğitim- öğretim süreçlerinin yürütülmesinde ilk sırada öneme sahip olan konu, öğrencilere nasıl yaklaşılabileceğinin, onlara hangi hususların, ne zaman, nerede ve nasıl aktarılacağına iyi bilinmesidir (Öcal, 1991: 47). Öğretmenin iletişim sürecini başlatmadan önce vereceği bilgileri, konuları belirli bir plan içinde, zaman, yer ve mekân durumuna göre sistematik bir şekilde düzenlemesi gerekir. Örneğin öğretmen, okul dışında öğrencileri için gezi yapmak istediğinde gezi öncesinde tüm hazırlıkları, yapılacak tüm faaliyetleri kazanımlara ve amaçlara göre planlamalı ve bunları öğrencilerle paylaşmalıdır. Bu düzenlilikte yapılan faaliyetlerin öğrenci üzerinde etkisi daha fazla olacak kalıcı öğrenme gerçekleşecektir.

Yönlendiricilik

Öğretmenlik mesleğinin gereklerinden birisi de öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesidir. Öğretmen bu rehberlik faaliyetleri kapsamında, öğrencilerin çeşitli konularda gelişimlerine yönelik yönlendirmeler yapmalıdır. Öğrencinin araştırma süreçlerinde, bazı kişisel problemleri aşmasında doğru yönlendirmeye ihtiyacı vardır. Böyle durumlarda öğretmenin öğrencileri yönlendirerek destek olması gereklidir. Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda karşılaşacakları sorunların çözümüne destek olması önemli bir görevdir. Öğrencinin farklı bakış açılarını görebilmesi ve farklı düşünme yöntemlerini öğrenebilmesi, öğretmenin bu konudaki ilgisine bağlıdır.

İyi bir öğretmen, kendi ders konuları ile ilgili olarak, öğrencilerin karşılaştığı zorlukları fark ederek bunların çözülebilmeye çaba göstermelidir (Şimşek, 2000: 59). Her öğretmenin kendi alanı ile ilgili eğitsel yönden rehberlik etmesi gerekir. Bu yönlendirmeler hem öğrencinin doğru ilerlemesini sağlar hem de kendisinin farklı yöntemlerle sonuca ulaşabileceğini öğrenmesine katkı sunar.

Araştırmacılık

Eğitim öğretim çalışmaları uygulamalı bir alana sahip olması güncel şartların değişimi nedeniyle sürekli gelişmeye açıktır. Gündelik bilgilerin sürekli geliştiği bir ortamda insanın da değişime ve gelişmeye açık olması önemlidir. Kullanılan teknolojilerin ve bilgiye erişim araçlarının sürekli gelişmesi nedeniyle bilgiler de doğal olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da öğretmenin alıcı konumdaki öğrenciye yeni gelişmeleri aktarması bunun için de araştırmacılık yönünün iyi olması gereklidir. Bunun için de hem eğitim hem de kendi alanındaki güncel konuları ve gelişmeleri takip etmesi öğretmen için vazgeçilmez bir unsurdur. Öğretmenin kendi zamanında öğrendiği bilgilerle yetinmesi ve öğrencilerin yaşadığı zamandaki bilgileri takip etmemesi öğretim süreçlerinde öğrenci ile arasında bir mesafe oluşmasına neden olur. Bu nedenle öğretmenin alanındaki gelişmeleri takip etmesi, araştırmalar yaparak güncel bilgileri edinmesi, teknolojik ilerlemeleri öğrencinin ihtiyacına göre hazırlaması gerekir. Bunların yanı sıra öğrencilerin araştırma yapmalarına yönelik bilgilendirmeler de yapabilmesi için araştırmacılık yönünün her zaman aktif olması önem arz etmektedir. Eğitim tarihi de sürekli gelişmelere tanık olmaktadır. Gerekliklerine ve şartlarına uygun bir eğitim yapmak gerçek anlamda önemli bir çalışma gerektirir ve zorluklar içerir.

Her öğrencinin kendine özgü nitelikleri de düşünüldüğünde bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmek ve buna göre eğitim vermek kolay bir iş değildir. Bu şekilde yaklaşım sergilendiğinde bu zenginlikler ve farklılıklar öğrenci gelişimine dolayısıyla toplumsal ilerlemeye katkı sunacaktır. Öğretmen öğrencilerin araştırmalar yaparken kendi kendilerine öğrenme fırsatını da yaratması ve bunu desteklemesi gerekir. Bütün bu zorlu aşamaları ilerletebilmek için de öğretmenin araştırma ve

değerlendirme becerilerine sahip olması öğrenciler için büyük bir fırsattır ve önemlidir (Şimşek, 2000: 59-60).

Beden Dili Sembolleri

Bir hususta düşüncelerimizi aktarırken sözcüklerin yanında beden dili sembolleri ile de tepkiler veririz (Arı ve Deniz, 2008: 133). Öğretmen ve öğrenci iletişiminde sözel iletişim yanında daha da etkili olan sözel olmayan iletişim, beden dili sembolleri çok şeylerin ifade edilmesini sağlar ve etkili olur. Sözcükleri kullanma biçimimizin yanı sıra beden dilimizle, sesi kullanma şeklimiz ve giyim tarzımız ile de sürekli bir biçimde muhatabımıza birtakım mesajlar iletiriz (Moore, t.y.: 114). İletişim süreci olarak görebileceğimiz eğitim öğretimde de beden diline önem vermek gerekir. Özellikle eğitim ortamında öğretmenlerin, beden dilini dikkatli kullanması ve öğrencilerin bu beden dilini anlayabilmelerini sağlamaları gereklidir. Çünkü sözel olmayan iletiler iletişimde kaçınılmaz olarak ortaya çıkmakta ve en önemli bir öge olarak kendisini göstermektedir (Habacı vd., 2013: 1643). Öğretmenin iletişimde etkililiği, ilettiği bilgi içerikli iletilerin yanı sıra beden dilinin etkisine de bağlıdır (Çelik, 2002:132). Sözsüz iletişim denildiğinde, öğretmenin beden hareketleri, ses kullanma becerisi, jest ve mimikleri ile yaptığı iletişim anlaşılır. Bu iletişim şekli diğerlerine göre daha etkili bir iletişim türüdür (Mısırlı, 2013: 21). Bir konuşmacı düşüncelerini ve duygularını karşısındakilere açıklıkla iletmek istiyor ise beden dilinden faydalanmalıdır (Ergin ve Birol, 2005: 96). Sözlü ve yazılı iletişimde birtakım semboller kullanılırken sözel olmayan iletişimde beden diliyle yani sözsüz mesajlarla yapılan iletişim kurulmaktadır (Kaya, 1998: 97). Yüz yüze ilişkilerimizde beden dilinin etkisi çok fazladır. Bu ilişkiler süresince hiç konuşmasak da bedenlerimiz “konuşur”; şüphesiz bu algılamasını ve anlamını bilenler için geçerlidir.

Yüz yüze bir iletişimde, yaklaşık olarak sözcüklerin %10, ses tonunun %30 ve jest ve mimiklerin %60 rol oynadığı söylenmiştir. Bu oranlar, kişilerarası iletişimde oransal olarak farklılaşsa da iletişimde beden dilinin önemli bir oranda etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Zıllıoğlu, 2014: 167). Beden dili sembolleri sözel iletişim her zaman destekleyici, açıklayıcı ve güçlendirici niteliğe sahiptir. Beden dili özellikle duyguların ifade edilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu nedenle verilmek istenen mesajın sadece kelimeler yoluyla aktarılması esas mesajın gözden kaçmasına neden olabilir (Yazıcı ve Altun, 2019: 166). İletişimde özetle sözel ifadelerin yanında beden dilinin, jest ve mimiklerin de büyük önemi vardır. Her ikisinin de uyumlu bir şekilde kullanılması gerekir.

Öğrenci-öğretmen iletişiminde, öğrenciler, daha çok beden hareketlerinden etkilenmektedir. Bu yolla öğretmenlerin öğrencilere iletebilecekleri en önemli mesajlar öğrencilerin kendisine güvenmesi ve korkmamalarıdır. Bunu da en basit gülümseyerek sağlayabilirler (Baltacı, 2019: 310). Öğrencileri ile etkili iletişim kurmak isteyen öğretmen, beden dilini iyi bilmeli ve karşılıklı tepkiler açısından oluşan bu iletişim sürecini doğru bir şekilde irdelemeyi öğrenmelidir (Çalışkan vd., 2006: 50). İşinde istekli olan öğretmenler sınıf yönetimi sürecinde sınıf içerisinde gezinir ve yeri geldikçe önemli konuları vurgularken beden dilini kullanır ve göz temasını sürekli yapar derse katılım için onları teşvik eder ve geri bildirimler alır (Özdemir vd., 2004: 91). Eğitim iletişiminde beden dili ve sözsüz iletişimin değerli olduğu aşikardır. Öğretmen birtakım semboller kullanarak öğrencilerine bilgileri ve duyguları aktarır. Öğrencinin omzuna dokunması samimiyetini, başını ileri geri sallaması onayını gösteren öğretmene ait bazı sembollerdendir. Semboller her bölgeye ve kültüre göre farklılık gösterebilir. Öğretmen bu bölgesel farklılıkları bilerek hareket etmeli ve yanlış düşmemelidir. Eğitimsel iletişimde genel olarak beden hareketleri konusunda bir uzlaşma söz konusudur. Eğitim süreçlerinde jest ve mimiklerin, beden kullanımının şekillerinin anlamlarını hem eğitimciler hem de öğrenciler zamanla öğrenmektedirler (Şimşek, 2000: 62).

Görünüş

Kültürlere göre insanların dış görünüşleri kendileri hakkında diğer insanlara mesajlar verir (Kartarı, 2014: 206). İnsanın görünüşü dediğimizde fiziksel yapısı ve kılık kıyafetlerinin tamamı anlaşılır. Kişinin düzgün ve seçilmiş kıyafeti kaynak olarak kendisine olan saygısını ve hedef kitleye gösterdiği özeni ifade eder. Fiziksel yapısı düzgün olan kaynak alıcı kitlede olumlu etki bırakacaktır. (Yatkın, 2003: 48). Düzgün bir fiziksel görünüm iletişim öncesinde bir referans mektubu gibi işlev yapabilir. Bu nedenle fiziksel özelliklerin bazı mesajlar verdiği anlaşılır (Yazıcı ve Altun, 2019: 178). Eğitimci de görünüş olarak kimseyi rahatsız etmemelidir. Saç, sakal, tıraş, makyaj, takılar vb. yönleri ile abartıya kaçmadan temiz ve sade bir görünüme sahip olmalıdır (Şimşek, 2000: 63). Öğrenci ile ilk iletişime geçildiği anda öğretmenin görünüşü çok önemlidir. Alıcının zihninde kısa sürede oluşan ilk imaj ve bakış açısı öğrencide kalıcı iz bırakacağında görünüşe dikkat edilmesi gerekir. Öğretmenin vücudu, yüzü, teni, bakımlı olması, saç ve sakalının traşlı olması, elbisesinin temizliği, düzgün olması, aykırı olamayan giyim şekli ve genel uyumu, iletişim sürecinde öğretmen hakkında birtakım kanaatler oluşturur. Öğretmenin genel görünüşü, iç dünyasının muhtevası konusunda da öğrenciye bazı fikirler verir. Bu nedenle görünüşe dikkat etmek öğretmen için önemlidir.

Giyim

Kılık kıyafet de iletişim sürecinde dikkate değer diğer bir husustur. Giyilen kıyafet insanın durumunu sembolleştirir ve birtakım mesajlar iletir (Kayaalp, 2002: 30). Kaynağın seçmiş olduğu düzgün bir kıyafet kendisine karşı duyduğu güvenin bir delili olabileceği gibi aynı zamanda alıcılara ve muhataplarına karşı göstermiş olduğu bir özenin de göstergesidir. İnsanlar ilk anda kıyafetleri ile ağırlanırlar ve zaman geçtikten sonra da karakterleri ile uğurlanırlar. İnsanlar ilk önce kıyafetleri ile sonrasında da karakteristik özellikleri değerlendirilirler (Gürüz ve Eğinli, 2011: 10). Bu nedenle iletişime girildiği ilk andan itibaren kaynağın kıyafeti, hedefte ilk mesajların oluşmasına neden olur. Genel olarak insanın giyim şekli, kişinin bulunduğu yaşı, mevcut statüsü, rolü, değerleri, yaşam şekli, işi, etnik kimliği, sosyo-ekonomik konumu, grup üyeliği, kişiliği, duygusal durumu, tutumları, ilgi duyduğu alanlar ve cinsel kimliği hakkında diğer insanlara birtakım mesajlar verir. İnsanlar tercih ettikleri kıyafetleri ile ilk anda muhataplarında kendisi ile ilgili özelliklerini kıyafet tercihleri ile böylece iletmiş olurlar (Yazıcı ve Altun, 2019: 179). Kılık kıyafet bireylerin toplumsal statülerini belirleme ve iletişimin düzenlenmesinde, karşılıklı ilişkilerin ayarlanmasında yarar sağlamasının yanı sıra kişilerin beğenilerini, iletişim başladığındaki psikolojik durumu, karşısındakilere karşı duyduğu önemi ya da üstünlük gösterme çabalarını da yansıtır. Bu noktada giyim kuşam şekli sözler ve beden duruşu ile birlikte bir etkiye sahiptir. Özetle, kişiler arası iletişimde önemli olan izlenim oluşturma bakımından, giyim tercihlerinin rolü dikkate değerdir. Kaynağın yerine, zamanına, konumuna uygun olmayan kıyafetler tercih etmesi alıcının kendini önemsiz bir şekilde dinlemesine neden olur. Böylece değerli birçok sözün kaynağın kıyafet tercihi nedeniyle değersizleştiği görülür ya da kaynağın yanlış bir şekilde dinlenmesine neden olur (Zıllıoğlu, 2014: 186). Kıyafetin iletişim sürecinde alıcıyı etkileyen mesajlar içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla sözden önce kıyafetler alıcıya birçok mesaj iletmektedir. Bunun için kaynağın kıyafetine özen göstermesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin giyimi de öğrenci ile olan iletişimde etkili olmaktadır. Öğretmenin giyim tarzları onların dünya görüşleri, ideolojileri, hayat felsefeleri hakkında ipuçları verir. Öğretmen fiziksel görüntüsüne dikkat etmeli, kıyafet tercihinde sadelik ve uyumluluk ön planda olmalı ve çok dikkat çekici olmamalıdır (Bayraktar, 1997: 123). Öğretmenlerin kıyafetlerinde taktıkları bir takım rozetle ve kullandıkları takılar kendi ideolojik görüşlerini öğrenciye aksettirebilir. Öğretmenin tercih ettiği giyim kuşam şekli, kişiliği hakkında karşısındakilere birtakım ipuçları verir. Aşırıya kaçan süslü, uyumlu olmayan ve dikkat çekici giyim tarzı, öğrencilerin zihninde yanlış bir eğitimci imajı oluşmasına neden olabilir. En iyisi temiz ve sade giyinmektir. Normal süreçte bir eğitim faaliyetine giderken, kutlama yapılacak bir partiye ya da operaya gider gibi çok dikkat çekici giyinmek doğru değildir. Bazen çok

rahat bir giyim şekli veya spor giyinmek de uygun olmayabilir. Giyim şekli eğitim yapılacak mekâna, çalışmanın içeriğine, ilgili kurumun kültür yapısına ve muhatapların özelliklerine göre değişmekle birlikte; genel kural olarak, öğretmenin öğrencilere nazaran biraz daha formal giymesi önerilebilir (Şimşek, 2000: 63). Çağımızda giyim konusu çok farklılaşmış durumdadır. Ancak bir öğretmenin her zaman temiz, sade ve aşırıya kaçmayan uyumlu bir tarzda giyinmesi çevresine ve öğrencilerine olan saygısının bir göstergesi olarak düşünülebilir (Ergin ve Birol, 2005: 136). Öğretmenin öğrencilerine karşı kıyafetine özen göstermesi önemlidir. Giyilen kıyafetler sürekli olarak öğrenciye olumlu ya da olumsuz şekilde mesajlar iletir. Aynı zamanda kullanılan takılar, rozetler de ideolojik fikirleri hissettirebilir. Bu tür durumlarda öğrenci öğretmenin kılık kıyafetinden etkilenecektir. Sade ve düzenli giyim tarzı ve renk uyumları öğretmen tarafından özen gösterilmesi gereken önemli hususlardandır.

Duruş

İletişimde görsel davranışlar dikkat çeker ve büyük öneme sahiptir. Görsel davranışlar kaynak kişinin karşısındakileri duygu ve düşünce yoluyla etkilediği görünür şeklindeki davranışların tamamıdır. Kişinin hareketleri, genel bedensel hareketleri, duruş biçimi, jest ve mimikleri görünür davranışları olarak ifade edilmektedir (Koç, 2011: 154). Kaynağın duruş biçimi iletişim sürecinde alıcıyı etkilemektedir. Kaynağın duruş şekli, mesajın iletimi aşamasında, ilgili çevrede durduğu yerler, hareket etme tarzı, vücudun ileri geri hareketleri vb. durumlar nedeniyle karşı tarafta olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Kaynak kişinin yüzünün alıcıya dönük olması iletişim sürecine tam olarak katıldığını gösterirken yana ve arkaya dönmesi ise iletişimle ilgilenmediğini göstermektedir ve süreci etkisiz hale getirmektedir. İnsanın genel vücut duruş şekli, bedeninin hareketleri, eğitimde ve psikolojik destekler bakımından bazı önemli anlamlar içerir (Yazıcı ve Altun, 2019: 187).

Öğretmenin sınıf ortamında durduğu yer ve bedeninin şekli dikkat edilmesi gereken bir husustur. Beden duruş şekli öğretmen hakkında öğrencide birtakım imajlar oluşturur ve öğretmen bilgiler verir. Sınıfta sıklıkla duraksayan, korkmuş gibi hareket eden ve dersle ilgili notlarına sürekli bakmaya çalışan öğretmen öğrenci karşısında olumsuz bir hava oluşturur. Öğretmenin olumlu bir etki ve izlenim vermesi için konularına hazırlıklı olması, kendinden emin davranışlar sergilemesi, ders araç gereçlerini hazırlayıp düzenlemesi ve hitap ederken öğrencilere bakması ve sınıfa hâkim olarak ders işlemesi gerekir. Öğretmenin konuşurken sürekli öne arkaya doğru hareket etmesi, vücut ağırlığını bir bacadan diğerine vermesi, gereksiz yere masanın gerisine gitmesi, güvensizmiş gibi hareket etmesi neticesinde öğrencilerin dikkatini dağıtacak ve mesajın yerine bu hareketlerin ön plana geçmesine sebep olacaktır. İletişim anında dik duruş sergilemek ya da kendini bırakıvermek de mesaj içermektedir. Öğretmen sınıf içinde gergin bir şekilde hareket etmemeli, rahat, çevik ve zinde olarak hareket etmeli ve öğrenciyi rahat ettirmelidir (Koç, 2011: 156-157). Eğitimcinin sınıfta duracağı yer çok önemlidir ve bedeninin duruş şekli de sınıfın öğrenme iklimini etkilemektedir. Öğretmen bir yerde sabit olursa veya çok hızlı hareket ederse öğrenciler kendisini takip etmekte zorlanırlar. Öğretmenin kendisine ait bir hareket alanında gezinmesi ve bunu yavaş bir şekilde yapması, bulunduğu yerden bir başka noktaya hareket ederken anlatım akışı ile uyumlu olması gereklidir (Şimşek, 2000: 63-64). Ders esnasında öğretmenin öğrencilerin kendisini rahat görebilecekleri bir alanda anlatım yapması, genellikle ayakta ve bir gazetenin açıldığındaki kapladığı alanda iletişim kurması gereklidir. Tahtaya gidip gelmesi sakın şekilde olmalıdır. Ayrıca ihtiyaç hissettiğinde kısa süreli bir şekilde elini cebine koyması da mümkündür (Özbent, 2007: 272). Öğretmenlik mesleği açısından öğretmenin duruşu önemli bir özelliktir. Kambur bir şekilde öğretmenin ellerini bağlayarak durması doğru bir duruş şekli değildir. Böyle bir duruş şekli öğrencilerin gözünde enerjisi bitmiş, yorgun ve hayattan bıkmış bir öğretmen profili çizer. Bu tür davranışlar öğretmenin otoritesini bitirir ve disiplin yönünden de zafiyete sebep olur. Öğretmen her zaman canlı, dinamik, enerjik ve hayat dolu bir görünüm sağlamalıdır. Bu iyimser görünüm öğrencileri pozitif yönde etkileyecek, öğrencilerin de dinamik ve enerjik olmalarına neden olacaktır (Çalışkan vd.,

2006: 55). Neticede öğretmen sınıf içi ve dışındaki genel duruşu enerjik ve çevik yapısı, hareketlerinin ve anlatımının uyumlu olması öğrencilerde olumlu hava oluşturacaktır.

Eller

El kol hareketleri beden dili kullanılırken en çok dikkat çeken özelliklerdir. Kişinin duygu ve düşüncelerini ifade ederken el ve parmak hareketleri sözel olmayan iletişimde son derece etkilidirler. Bu nedenle fikirlerin ifade edilmesinde en çok işe yarayan ve düşünceleri konuşturan organlar ellerdir. Konuşma esnasında bu organların kullanılması kaçınılmazdır (Zıllıoğlu, 2014: 174). İnsanın kendisini ifade etmesinde en etkili ve duyarlı organı ellerdir. El hareketleri konuşmaya ritim ve vurgu katarak düşüncelerin duygusal etkisini ortaya çıkarmaktadır. Konuşmacının el ve kol hareketlerine bakarak ruhsal ve psikolojik durumu hakkında ipuçları elde edilebilir (Yatkın, 2003: 55). İletişim kurarken aktarılan konular verilen mesajlar el hareketleri ile güçlendirilir. Eller kaynağın içinden geçirdiği duygu ve düşüncesinden ilk olarak etkilenen organlarıdır. İletilen mesajlara göre ellerin hareketlerinin uyumlu olması olumlu etki oluştururken, ellerin ilgisiz ve uyumsuz hareket etmesi olumsuz etki yaratacaktır. İnsanın el becerisinin gelişmesi beyninin biyolojik gelişimi ile doğru orantılıdır. Kişinin hayallerini elleri gerçekleştirir (Çalışkan vd., 2006: 61). İletişim kurulan ortamın durumuna göre eller ve kolların kullanımı çeşitli anlamlar taşır. Öğretmen ders anlatırken el ve kollarını kullanarak dersin anlatımını kolaylaştırır. Böylece dersini daha etkili bir şekilde işler ve konuların daha iyi kavranmasını sağlar. Anlatan kişinin iletişim becerisine bağlı olarak eller öne, yana ve yukarı doğru açılabilir ve parmaklar uygun şekilde pozisyonunu belirler (Yazıcı ve Altun, 2019: 186). Bu da dersin etkili işlenmesine neden olur. Eğitim ortamında öğretmenin el, kol ve parmak ile yaptığı hareketler mesaja etki etmektedir. Avuç içlerinin açık olması iletişime öğretmenin açık olduğunu ifade etmektedir. İşaret ederken parmaklarını kullanması tehdit anlamına gelir ve öğrenciyi tedirgin eder. Bunun yerine elle işaret edilmesi daha uygun olarak görülmektedir. Bu şekilde işaret edildiğinde öğrencilerin odak noktası tek bir öğrenciye yönelmeyip belli bir bölgede bulunan öğrencilerin üzerine dağılmaktadır. Ellerin göğüs ve karın üzerinde bağlanması da olumsuz bir etki bırakabilir. Bunun yerine serbest bırakılması ya da arkada tutulması özgüven şeklinde anlaşılmaktadır (Şimşek, 2000: 64). Öğretmen sözel mesajları iletirken el, kol ve parmaklarını doğru ve uygun kullanırsa olumlu mesajlar iletmiş olur. Olumlu mesajlar alan öğrenci de eğitim açısından pozitif bir şekilde etkilenir.

Ayaklar

İnsanın ayakta durmasını ve dengesini sağlayan organı ayaklardır. Ayaklar ele göre daha az etkiye sahiptir. Ayakların şekli ve hareket tarzı da öğrencinin dikkatini etkileyebilir. Öğretmenler herhangi bir sağlık sorunu yok ise ve ders ortamı da uygunsa ayakta ders işlemelidir. Oturması gerektiğinde de ayaklarını ritmik bir şekilde sallaması doğru olmaz. Masanın altında ayakların ritmik bir şekilde sallanması bedeninde titremesine neden olur. Bu durum da öğrencilerin gözünde öğretmenin ciddiyetini bozar ve öğrencilerin dikkatini dağıtabilir (Şimşek, 2000: 65). Ayakta iken bir ayağının ucunu yere değdirip bacakları arasında üçgen şeklini oluşturan öğretmen sınıfa yabancı olduğunu gösterir. Bu duruş şekli de öğretmenin öğrencilere yabancı olduğunu ve mesafeli olduğunu ifade etmektedir (Çalışkan vd., 2006: 69). Bu tür ayak hareketlerinden öğretmenin uzak durması gerekir. Ayakların bileklerini birbirine kilitlemek de olumsuz etki bırakır. Bu şekilde oturan bir öğretmen veya öğrenci içindeki duygusunu ve öfkesini gizlemeye çalışmaktadır (Çalışkan vd., 2006: 69). Ayak bilek hareketleri de öğretmenin duygularını yansıttığından öğretmenin farkında olarak bunlara dikkat etmesi gerekir. Oturma biçimi de öğrencileri rahatsız edecek şekilde olmamalıdır. Öğretmen duruşuna yakışmayan oturuş biçimi rahatsız edici olur ve öğrenci algısında olumsuz bir şekil oluşturur.

Yüz İfadeleri

Sözsüz iletişimde insanların yüz ifadeleri iç dünyalarında olup bitenleri karşı tarafa aktaran önemli bir göstergedir (Kartarı, 2014: 215). İnsanın yüzü birçok duyu organını barındıran ve kasların çoğunluğunu taşıyan karmaşık bir sinyal sistemidir. Kişiler yüzleri ile duygusal tepkilerini karşı tarafa aktarırlar. Yüzler insanın mutluluklarını yansıttıkları veya olumsuz durumlarını gizledikleri organlarıdır (Yazıcı ve Altun, 2019: 181). Bir kişinin aktardığı mesajların alıcıda bıraktığı etki yüzündeki ifadeden anlaşılır (Kartarı, 2014: 215). İletişimde yüz ifadelerinde gösterilen mimikler etkili olmaktadır. Olumlu ya da olumsuz duygular insanın yüzüne yansır ve iletişimde alıcı bu durumdan etkilenir. Uzmanlara göre insan iletişimde bulunurken, 250 bin değişik ifadeyi yüzü ile yansıtabilmektedir. Eğitim iletişiminde de böyle güçlü bir kapasiteye sahip yüz ifadelerinin kullanılması eğitsel sürecin başarısını da artıracaktır. Öğretmenlerin özellikle olumsuz yüz ifadeleri kullanarak öğrencilerin cesaretlerini kırmamaları ve arkadaşlarının yanında onları küçük düşürecek yüz hareketlerinden kaçınmaları gerekmektedir. (Şimşek, 2000: 65). Eğitim sürecinde öğrencilerin yüzüne bakmak çok etkili bir mimiktir. Ağzını sıklıkla kapatan, burnuna sürekli dokunan, dudaklarını sıkı sıkı kapatan, kaşlarını çatan, yanağını sürekli kaşıyan, kaşlarını devamlı yukarıya kaldıran öğretmen duygularını kontrol edemiyor demektir. Bu tür yüz hareketlerinden öğretmenin uzak durması gerekmektedir. Ancak bu yüz ifadeleri tamamıyla hiç kullanılmayacak şekilde anlaşılmaz (Özbent, 2007: 282).

Jest ve mimikler esas ve ikincil olarak iki gruba ayrılmaktadır. İlk grupta yer alan esas jest ve mimikler düşünce ve duyguların desteklendiği hareketler olarak belirtilmektedir. Esas jest ve mimikler ise anlatım, toplumsal ve öykünme-tanımlama şeklinde üç grupta değerlendirilmektedir. Yüzün ortaya çıkardığı ifadeler, jest ve mimikleri kişinin biyo-psikolojik durumlarını gösteren hareketlerdir. Genel olarak insanlarda ortak olarak bulunan hareketler mutluluk, korku, öfke, şaşkınlık, üzüntü ve tiksinti gibi duygulardır (Ergin ve Birol, 2005: 133). Bu temel duygu ve psikolojik durumların iletilmesi bakımından evrensel bir boyutun da olduğu söylenmiştir (Zıllıoğlu, 2014: 176). İnsanın yüzünde mimikleri harekete geçiren birçoğu çift olarak bulunan 20 adet kas grubu bulunmaktadır. Bu kasların gevşemesi halinde birçok durum farklı şekillerde anlatılabilir. Yüz kasları sayesinde, bir duruma yönelik tepki gösterilirken alındaki kaslar, göz kapakları, göz çevresindeki kaslar, ağız çevresi, dudaklar ve çevresindeki kaslar hareket etmektedir (Habacı vd., 2013: 1648-1649). İnsanın yüzü, mimikleri, kullanım şekline bağlı olarak birçok duygu ve anlamı içermekte olup iletişimde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler tarafından gösterilen mimikler eğitim iletişimde etkili olmakta ve öğrencinin başarısını pay sahibi olmaktadır.

Öğretmen, öğrencisi ile yürüttüğü iletişim sürecinde temel evrensel yüz ifadeleri sayesinde etkili olmaktadır. Bir konunun ne derece anlaşılıp anlaşılmadığını da öğrencinin yüzünden anlayabilir.

Gözler

Gözler, iletişimde en etkili organlardan birisidir. Gerek sözlü gerekse sözsüz iletişimde gözler her an iletişimi sürdürürler ve birçok anlam içerirler. Bu anlamlar içinde bulunulan duruma göre farklılık gösterir. Sözel bir iletişim anında kaynak veya alıcıdan birisinin göz temasını kesmesi onun ilgisiz olduğunu gösterir (Selçuk, 2001: 134). Gözler bedenın en konuşkan organıdır. Gözlerin büyümesi, küçülmesi, kısılması, parlaması, sönükleşmesi, bakış yeri ve süresi birçok şey anlatır (Cebeci, 2003: 57). Kişiler iletişim kurarken önemli işlevi olan göze odaklanırlar. Çünkü gözler en iyi duyma aracıdır. Kişinin dinlendiği ancak kurulacak göz teması neticesinde anlaşılır. Gözler aynı zamanda duyguların karşı tarafa iletilmesinde kullanılan en etkili araçtır. Yüzdeki tüm organlar dikkate alındığında birçok şiirin ve şarkının gözlerle ilgili olduğu görülecektir (Yazıcı ve Altun, 2019: 182). Yüzdeki ifadeler arasında en farklı olanı gözlerdir. İnsanlar daima karşıdakinin bakışlarına önem verirler. Yapılan bir araştırmaya göre, ilişkide bulunan kişilerin olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmeleri gözlerin durumuna bağlı olarak tespit edilmektedir. Gözlerin bu konuda önemli bir rolü vardır. Karşılıklı konuşmada karşıdakinin gözlerine bakan, bakışlarını yere değil yukarı yöneten kişiler olumlu; bunların

tersini yapanlar ise olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Zıllıoğlu, 2014: 173). İletişim anında karşısındakinin yüzüne bakmayan kişilerin samimiyetlerinden şüphe duyulmaktadır. Bir şeye inanmak isteyen kişi genellikle “bunu gözümün içine bakarak söyle” diyerek doğru olduğunu anlamaya çalışmaktadır. Dahası, eğitim iletişimde öğretmen ve öğrenci arasındaki fiziksel uzaklığın akademik başarıyla anlamlı bir bağ içinde olduğu bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle, ön kısımda oturan öğrencilerin başarı puanları, arka kısımda oturanlarınkine oranla genelde daha yüksek çıkmaktadır. Bunun açıklaması ise zeki öğrenciler ön sıralarda bulunmaktadır şeklinde değildir. Ön sıralarda oturan öğrenciler göz teması kurarak iletişimi sürekli hale getirmekte ve derse katılımları fazla olmaktadır. (Şimşek, 2000: 65-66). Bir kişinin iletişim anında karşısındakinin doğrudan gözlerine bakması ona ve anlattıklarına değer verdiğini sözel olmayan bir şekilde iletmesi anlamına gelmektedir (Büyükalın Filiz Vd., 2011: 141).

Eğitim iletişimde göz temasının öğrenci ve öğretmen arasında önemli bir sessiz konuşma aracı olduğu görülmektedir. Öğretmen sözlü olarak konuları anlatırken göz temasını kurmalı, sustuğunda da yine göz teması ile öğrencileri ile bağımlı devam ettirmelidir. Ders anlatırken anlatılan konunun öğrenci tarafından ne düzeyde anlaşıldığını onların gözlerine bakarak anlayabilir ve konuyu tekrar edebilir. Öğrenciler bakmadan ders anlatan öğretmenle öğrencinin iletişim kurması zordur ve öğrenci motive olamaz. Örneğin ders anlatırken gözleri sürekli dışarı veya havaya bakan bir öğretmen sadece bir şeyler anlatan biri olarak görülecek ve öğrencinin dikkatini toplayamayacaktır. Öğretmen sevgiyi gözleri ile aktarabilir, derse girişinde sınıfın sessizliğini de gözleri ile sağlayabilir. Sınıf içinde öğrenciler bakarken tek bir öğrenciye odaklanmamalıdır. Bu durum öğrencileri rahatsız eder. Ders anlatırken öğrencilerin geneline bakarak sınıf hâkimiyetini sağlamalıdır.

Gözler genel olarak değerlendirildiğinde şu mesajları verir.

- a. Dikkatin ve uyanıklığın seviyesini gösterir.
- b. Samimi bir ilişkinin başlatılmasını ve devam ettirilmesini sağlar.
- c. Etkileşimi sağlar
- d. Tutum değişikliğine etki eder.
- e. Duygusal etkileşimi ve iletişimi sağlar (Yazıcı ve Altun, 2019: 182-183).

Eğitim süreçlerinde öğretmenin gözleri ile öğrencileri sürekli takip etmesi anlam ve duyguları doğru bir şekilde yönetmesi gerekir. Sınıf hakimiyetinde de gözlerin etkisi yadsınamaz.

Ses Tonu

Ses konuşma anında boğumlanan ve işitilen ögedir. Ses konuşma yapan kişinin söylediği sözcükleri yansıtanın yanı sıra, konuşmacının tutumunu, duygularını, alanına hakimiyetini ve kendisine olan güveni de yansıtır (Koç, 2011: 111). Konuşma esnasında ses alıcılar tarafından net anlaşılmalıdır. Sesin konuşma ortamında dengeli olması, çok zayıf veya yüksek tonda olmaması gerekir. Yine sesin çok yavaş veya hızlı olması da alıcıların dinlemesini olumsuz etkiler ve kaynak için yetersiz bir durum oluşturur. Yavaş konuşan kaynaklar alıcı kimseler açısından sıkıcı olurken hızlı konuşmak da anlamaya engel olur. Bu nedenle sesin net bir şekilde duyulması konuşma hızının ve ses tonunun dengeli bir şekilde ayarlanması gerekir. Sesin tınısının hırıltılı, iştmei rahatsız edici şekilde olması, fazlaca yumuşak olması, gevrek olması da iletişimi olumsuz yönde etkiler. İletişim sürecinde konuşurken duygu ve anlatım durumuna göre sesin yükseltip alçaltılması ve sese canlılık verilmesi gereklidir. Nefesin doğru ayarlanması kelimelerin tam ve düzgün çıkarılması düzgün bir diksiyonla hitap edilmesi ve kelimelerin uygun şekilde telaffuz edilmesi de doğru bir iletişim açısından önemlidir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki ses tonları ve hızları öğrenci ile iletişimlerini etkilemektedir. Kısık sesle, aynı ses tonunda, hızlı veya çok yavaş konuşmak, sesleri doğru bir şekilde çıkarmamak, öğrencilerle olan iletişimi bozar. Aktif bir dinlemenin olabilmesi ise belli bir hızda konuşmaya bağlıdır.

Çok yavaş şekilde konuşmak, karşıdaki dinleyicilerin dikkatlerinin dağılmasına ve ilgilerinin başka yöne yönelmesine yol açar. Çok seri konuşmak ise karşıdakilerin konu hakkında düşünememelerine ve anlayamamalarına neden olur (Yazıcı ve Altun, 2019: 184). Öğretmen ve öğrenci iletişimde, anlaşılacak şekilde ses tonunun ayarlanması, fazlaca bağırılmaması, ders boyunca ses tonunun sabit kalmaması, öğrencilerin derse olan dikkatini dağıtacak şekilde çok yavaş konuşulmaması ve öğrencinin söylenenleri anlayabilmesi için de çok hızlı konuşulmaması gerekli ve önemlidir. Tercih edilen öğretmenler özellikle seslerini ustaca kullanan öğretmenlerdir. Bu sebeple etkili bir ders anlatımında sesi kontrol ederek konuşmak gereklidir (Şimşek, 2000: 66). Bir dersin anlaşılması öğretmenin açık seçik, net yavaş, tüm öğrencilerin duyabileceği şekilde, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşmasına bağlıdır. Öğretmenin hızlı bir şekilde konuşması dersin anlaşılmasına engel olur ve öğrenciler ders ile ilgilenmemeye başlarlar (Özbent, 2007: 285). Öğretmenin ders anlatırken sesini en iyi biçimde kullanması gereklidir. Ders süresince öğretmenin ses tonunda canlılık olmalı, yavaş veya hızlı konuşmamalı, hırıltılı ve bozuk seslerden uzak durmalı, konunun durumuna göre seste iniş ve çıkışlara dikkat ederek etkili bir şekilde anlatım yapmalıdır. Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmalı, yöresel söylem tarzından kaçınmalı, kelimelerin telaffuzlarını net ve düzgün yapmalıdır. Öğretmen ses ve telaffuz konusunda kendisini yetiştirmeli ve diksiyonuna dikkat etmelidir.

Kişisel Alanların (Bölgelerin) Düzenlenmesi

İletişim sürecinde kişiler arasında mesaj alışverişi yapılırken kullanılan mesafenin de bir anlamı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre mesafenin kişiler arası iletişimde sözel mesajlar verilirken birtakım etkilerinin olmasının yanında, başlı başına sözel olmayan bir iletişim biçimini de oluşturmaktadır (Koç, 2011: 161). İletişimde mesafe, duyguların dile getirilmesinde, ilişkilerin tanımlanmasında ve birtakım mesajların iletilmesinde sözsüz kod işlevi görmektedir. Beğendiğimiz ve sevdiğimiz kişilerle mesafemizi genişletirken beğenmediğimiz veya sevmediğimiz kişilerle mesafemizi daraltırız. Toplum içinde konum olarak bize yakın kişilerle mesafemizi yakın tutarken, konum olarak eşit görmediklerimizle mesafemizi uzak tutarız ve bu şekilde konuşuruz (Zıllıoğlu, 2014: 180). Öğretmenler sınıfta öğrenci ile mesafelerini belirlerken de birtakım mesajlar vermektedirler. Bu mesajları doğru verebilmek için de öğretmenin öğrencisi ile mesafesini doğru bir şekilde ayarlaması gerekmektedir. Sınıf içinde öğretmen mesafesini ve duracağı yeri ayarlarken kendi beğendiği yeri tercih etmek yerine öğrencilerin en iyi şekilde öğrenebilecekleri konumu ve mesafeyi tercih etmesi gerekir. Öğretmen sınıfta her zaman öğrencileri ile mesafesini doğru bir şekilde ayarlayarak korumalıdır (Aktaran: Habacı vd., 2013: 1644).

Öğrenciler ailelerinden ve yaşadıkları çevreden kişiler arası mesafelerinin nasıl olması gerektiğini öğrenirler. Bu mesafelerin doğru ayarlanması öğrenci için önemlidir. Aynı zamanda öğrenciler kişiler arası mesafelerini korumaları gerektiğini ve bunun kendileri için bir gereklilik olduğunu aile içindeki eğitimden alırlar. Kişiler arası mesafeler genellikle şu şekilde açıklanmıştır. Çok yakın alan (mahrem alan, içli dışlı alan, kişisel alan, sosyal alan, ortak (genel alan) (Ergin ve Birol, 2005: 141-146). Mahrem alana kişiye en yakın olanlar ve aile fertleri girebilir. Başkaları bu alanı işgal ettiğinde kişiler rahatsız olur, kaçmaya çalışırlar. Kişisel alan, yakın arkadaş, eş, dost ve akrabaların daha çok kullandığı, el ve omuza dokunulabilen alanları ifade eder. Öğretmenin bu iki alana dikkat etmesi ve girmemesi uygun olur. Öğrencilerin mahrem ve kişisel alanını korumak öğretmenlerin önem vermesi gereken bir husustur. Sosyal alan ise kişilerin aile ve akrabaları dışında az tanıdığı ve tanımadığı kişilerle oluşturduğu alandır. Sosyal alanlar uzak ve yakın olarak iki şekilde ifade edilir. Ortak alanlar ise bireylerin birbirlerini tanımadıkları ve ilişkilerin resmi olarak sürdürüldüğü alanlardır (Aktaran: Habacı vd., 2013: 1644-1645). Bu mesafeler birçok araştırmacıya göre değişmektedir. Edward Hall'a tespitine göre, mahrem alan 0-46 cm, kişisel alan 46-120 cm, sosyal alan 120-350 cm, genel alan ise 3,5 metreden daha uzak olan alandır (Akt: Ergin ve Birol, 2005: 143). Öğretmen özensiz bir şekilde öğrencileri ile olan

mesafesini asla bozmamalı ve bu konuya sürekli olarak dikkat etmelidir (Ergin ve Birol, 2005: 142). Öğretmenler zorunlu olmadıkça öğrencisine yaklaşılarak kişisel alanına girmemelidirler. Kişisel alanların işgali öğrencide rahatsızlık ve huzursuzluk oluşturur. Bu durum öğrenmeyi de engelleyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders içinde veya dışında öğrencileri için en uygun mesafeyi belirlemesi eğitsel iletişim açısından önemli ve gereklidir.

Eğitim İletişiminde Alıcı (Öğrenci)

İletişimde kaynağın mesaj iletmek istediği ve farklı sebeplerle etkilemek istediği unsur, hedef veya alıcı olarak ifade edilmektedir. Eğitim iletişiminde de öğretmen kaynak öğrenci alıcı şeklinde ifade edilir. Öğrenci kendisine kaynak tarafından gönderilen mesajlar ile davranış değişikliğine yöneltilmektedir. Eğitsel iletişimde alıcı da geri dönütlerde bulunarak kaynak durumuna geçebilmektedir. Eğitimde, iletişimi tasarlarken veya önceden belirlenmiş bir takım eğitim uygulamalarını yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almak gerekir (Şimşek, 2000: 129). Eğitim süreçlerinde öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine dikkat etmek gereklidir. Çünkü eğitim programının uygulanmasında öğrencilerin beden ve zihin gelişim düzeylerinin bilinmesi önemlidir. Bu hususlara dikkat edilmezse etkili bir eğitim yapılamaz. Yaş gurubuna ve gelişim düzeyine göre ders anlatamayan öğretmen başarısız olur. Kavrama ve algılama düzeyi öğrenciye göre değişebildiğinden eğitim süreçlerinde hedeflenen davranış ve tutum değişikliğini yapabilmek ve anlamada, kavramada oluşabilecek sorunların önüne geçmek için öğrenci iyi tanımak gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin gelişim dönemlerini ve yaş guruplarındaki özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Bu dönemler Piaget'e göre; duyuşal devinim dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi düşünce dönemi (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve örgün işlemler (11 yaş ve sonrası) şeklindedir. Aynı zamanda Erikson da insan gelişimini psiko-sosyal açıdan incelenmiş ve sekiz dönem olarak ifade etmiştir. Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş), özerkliğe karşı kuşkuculuk (1-3 yaş), girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), üstünlüğe karşı zayıflık (6 -12 yaş), kimliğe karşı rol karmaşası (12- 20 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (20-40 yaş) üretkenliğe karşı durgunluk (40-65 yaş) bütünlüğe karşı dağınıklık (65 yaş sonrası). Piaget daha çok biyolojik gelişimi dikkate alırken, Erikson ise psiko-sosyal yönden gelişime dikkat etmiştir. Erikson aynı zamanda gençlik ve yetişkinlik dönemlerini de detaylandırarak ele almıştır (Şimşek, 2000: 129-133). Her iki gelişim evreleri konusunda öğretmenin bilgi sahibi olması gereklidir.

Maslow da ihtiyaçların sınıflanmasını yaparak ihtiyaçlar hiyerarşisini ortaya koymuştur. Maslow'a görüşüne göre; fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi, takdir ve saygı, kendini gerçekleştirme aşamalarından oluşan insanın ihtiyaçları giderilmesi gerekmektedir. Bireyler öncelikle yeme, içme, dinlenme vb. fiziksel nitelikleri karşılamaya çalışır. Bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçlara yönelir. Öğrenci de en temel fiziksel ihtiyaçları tamamlandıktan sonra öğrenme ihtiyacına yönelir. Öğrenciler fiziksel ihtiyaçlar sağlanmadan dikkatini öğrenme sürecine çeviremez. Fiziksel ihtiyaçların karşılanmasında kendisinin, ailenin, okulun ve toplumunda bazı sorumlulukları vardır (Ergin ve Birol, 2005: 156-157). Temel fizyolojik ihtiyaçlarını gideren bir öğrenci kendisini ikinci aşamada güvende hissetmek ister. Kendisini güvende hissetmeyen öğrencinin öğrenmeye odaklanması güç olacaktır. Öğretmenin öğrencisine karşı güven oluşturması gerekir. Bundan sonraki ihtiyaçlar ise öğrencinin toplumsal ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar sevgi görme, ait olma şeklinde ifade edilir. Arkadaşları arasında sevmek ve arkadaş gurubuna ait olmak öğrenciyi mutlu eder. Takdir ve saygı ihtiyacında ise hem öğretmenleri hem de arkadaşları arasında onaylanmayı arzu eder. Bu ihtiyaçlarını gideren öğrenci, kendi içinde güven duyar ve öğrenmeye yönelik rahat bir ortamda olduğunu hisseder. Son aşamada ise öğrenci kendisini gerçekleştirme ve ortaya koyma ihtiyacını gidermek ister. Kendini gerçekleştirirken öğretmenin rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duyar. Öğrenci kendini gerçekleştireceği ve yeteneklerini gösterebileceği bir ortam bulamazsa diğer ihtiyaçların giderilmesi yeterli olmamaktadır. Öğretmen, bu süreçte öğrencisinin kendisini gerçekleştirebilmesi için, gereken ortamı ve imkânı hazırlaması

gerekmektedir (Ergin ve Birol, 2005: 157-158). Öğretmenin sınıf iletişiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru analiz edip bunları gidermeye yönelik tedbirler alması ve iletişimi bu doğrultuda yürütmesi önem arz etmektedir.

Eğitim süreçlerinde öğrencinin bireysel farklılıkları da önem verilmesi gereken diğer bir konudur. Bireysel farklılıklar öğrencinin çok yönlü öğrenmesine neden olur. Yetenek, ön bilgi, öğrenme biçimi, güdülenme ve denetim odağı en önemli bireysel farklılıklar şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenciler her alanda yeteneğe sahip olmamakla birlikte bireysel olarak farklı alanlarda kendilerini gösterebilirler. Öğrenme ortamında bireysel yeteneklerin ortaya çıkarıldığı zengin ve farklı öğrenme ortamı oluşturulmalı ve öğrencilere bireysel yeteneklerini gösterme fırsatı sağlanmalıdır.

Öğrencilerin ders konuları ile ilgili ön bilgilerinin olması da öğrenme sürecinde etkili olmaktadır. Konuları önceden tanıyan ve hazırlıklı olan öğrenciler korkmadan ve cesurca öğrenmeye fırsat bulurlar. Üzerlerinde herhangi bir tedirginlik hissetmezler. Her öğrencinin geçmiş bilgileri ve deneyimleri çeşitli olduğundan ön bilgi düzeyleri de farklılaşabilmektedir. Öğretmenin bu durumun farkında olması ve öğretme stratejilerinde farklı yöntemlere başvurması gerekmektedir. Bazı öğrenciler bütüncül yaklaşıma sahip olabilirken, bazıları çözümleyici ve parçalara yoğunlaşan bir özelliğe sahip olabilmektedir. Öğretmenin bu hususları göz önüne alarak eğitim öğretim ve iletişim süreçlerine devam etmesi gereklidir. Ayrıca öğrenciler hem içsel hem de dışsal yönden güdülenebilmektedir. Güdüleme ve dikkati toplama konusunda da öğretmenin çaba sarf etmesi gerekir. Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan bir diğeri de denetim konusudur. Bazı öğrenciler iç denetim ile kendilerini kontrol eder ve öğrenmeden zevk alırken bazı öğrenciler dış denetim ile öğrenme sürecini yürütürler. Başarıyı bu şekilde sağlamaya çalışırlar (Şimşek, 2000: 133-141). Tüm bu bireysel farklılıklar öğretmenin öğrenci ile olan iletişimini çeşitlendirmesini gerektirir. Başarılı bir eğitim iletişimi için bu yönde öğretmenin öğrencileri ile ilgili ön hazırlıklar yapması, ders planlamalarını buna göre oluşturması ve öğrencilerini tanıması önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışma ilgili alanda literatüre dayalı kuramsal (teorik) bir araştırma şeklinde yapılmıştır. Literatürde yer alan kaynaklara ulaşırken özellikle öğretmenlik mesleği alanında yazılmış eserler kütüphanelerde yer alan kaynaklar taranarak elde edilmiştir. Ayrıca iletişim alanındaki kaynaklara hem kütüphanelerden hem de YÖK tez verilerinden ve Google Akademik üzerinden taramalar yapılarak ulaşılmıştır. Öncelikle iletişim konusunda alanda yazılan eserler taranmıştır. Genel iletişim süreçleri çerçevesinde öğretmenlerin niteliklerinin neler olabileceği konusunda inceleme yapılmıştır. İletişimde temel öğeler bakımından öğretmen niteliklerinin tespiti yapılmıştır. Sonrasında eğitim öğretim açısından öğretmenlerin iletişim yönüyle taşımaları gereken niteliklerin neler olabileceği kaynak taraması yöntemi ile tespit edilmiştir. Böylece ilgili literatürler gözden geçirilmiş iletişim süreci açısından öğretmen nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada konu ile ilgili alanyazındaki kaynaklar taranması sonucunda ve özellikle iletişim sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin neler olabileceği öncelikle incelenmiştir. Aynı zamanda eğitimde iletişim ve özellikle iletişim süreçleri ve öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler araştırılıp tespiti yapılmıştır. Tespit edilen bulgulara göre öncelikle genel iletişim ve eğitim iletişimi çerçevesinde kaynak olarak ifade edilecek olan öğretmende bulunması gereken nitelikler Tablo 1 ve Tablo 2’de belirlenmiştir.

Tablo 1

Genel İletişim Süreci Bakımından Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler

Kaynak Açısından	Güvenilirlik, iletişim becerisi, sevilme, saygınlık, kaynağın fiziki görünümü, tutumlar, empati yeteneği, eğitim seviyesi, çevresel, toplumsal ve kültürel öğelere dikkat etmesi
Hedef-Alıcı Açısından	Öğrencinin ihtiyacını dikkate alması ve öğrencinin hazır bulunuşluğunu sağlaması
Mesaj-ileti Açısından	Öğretmenlerin ilettikleri konuları anlamlı ifade etmeleri, beş duyu organına hitap etmeleri ve mesajları doğru anlaşılacak şekilde göndermeleri
Kanal ve Araç Açısından	Öğretmenin gönderdiği mesajların hangi tür kanallarla göndereceğini iyi bilmesi gereklidir. Bazen sözlü, bazen yazılı, bazen resimler aracılığıyla bu işlem yapılır. Öğretmen alıcı konumundaki öğrencinin durumuna göre bir kanal seçmesi gereklidir
Kod Açısından	Öğretmenin sözlü veya sözel olmayan iletişimde kelimeleri ve sembolleri doğru kullanması ne anlama geldiğini bilmesi ve Türkçeyi doğru kullanması gereklidir
Kod Açma Açısından	Öğretmenin ilettiği mesajların anlaşılması konusunda öğrencisini iyi tanıması bireysel farklılıklarını ve kavramlara yükleyebilecekleri anlamları iyi bilmesi gerekir. Ortak yaşantı alanlarını artırması gereklidir. Bunun için de öğrencilerini tanımaya yönelik çalışmalar yapmalıdır.
Geribildirim Açısından	Öğretmen konuların anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda öğrenciden yazılı veya sözlü çalışmalarla geri bildirim almalıdır. Anlaşılmayan konuların neden anlaşılmadığı üzerine tespitler yaparak yeniden konuları işlemesi ve bu konuda yöntemler geliştirmesi gerekir. Bu konuda öğrenci görüşlerine sıklıkla müracaat etmelidir.

Tablo 2

Eğitim iletişimi sürecinde kaynak olan öğretmende bulunması gereken özellikler

Eğitsel Yeterlikler	Genel kültür, alan bilgisi, öğreticilik becerileri
Kişilik Özellikleri	Güvenilirlik, çekicilik, sabır, sevgi-hoşgörü, düzenlilik, yönlendiricilik, araştırmacılık
Beden Dili Sembolleri	Görünüş, giyim, duruş, eller, ayaklar, yüz ifadeleri, gözler, ses tonu, kişisel alanların (bölgelerin) düzenlenmesi. Eğitim İletişiminde alıcı konumunda olan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını gözlemek

Genel iletişimde kaynak ile eğitim iletişimde kaynak olan öğretmen arasında bazı özelliklerin ortak olduğu anlaşılmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bilgilere göre, öğretmenlerin iletişimlerinin öğrenci gelişimine etki ettiği görülmektedir. Bu konuda önemine binaen alanda daha fazla çalışma yapılması önem arz etmektedir. Özellikle kaynaklar içerisinde öğretmen iletişimi konusunda az sayıda eser olduğu tespit edilmiştir. Burada elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin iletişim süreci açısından niteliklerinin detaylı bir şekilde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencinin hayata hazırlanması, bir üst öğrenime geçişle ilgili hazır olması, yükseköğretime ve alanına hazırlık aşamalarını ifade eden okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite hayatını etkileyen temel unsurlardan en önemlisi öğretmendir. İletişim açısından öğretmenin donanımlı olması öğrenci ile doğru iletişim kurarak onun gelişimine katkı sunması dikkatle takip edilmesi gereken bir husustur. Bu noktada aslında ülke ekonomisine katkı sağlayacak insan gücünün de doğru olarak organize edilmesinde bu iletişimin etkisi görülmektedir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde iletişim konusunun daha fazla ele alınması gerektiği ifade edilebilir (M.E.B., 2017: 16). Bu kitapçıkta 3. Yeterlilik alanı olan Tutum ve Değerler kısmında İletişim ve İş birliği yeterliliği içerisinde iletişim konusuna değinilmiştir. Bu şekilde ele alınan öğretmen niteliklerinin az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. İletişim süreci açısından öğretmen niteliklerinin daha geniş şekilde ele alınması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki eğitim öğretim faaliyetleri iletişim niteliğinin detayları ile birlikte yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının iletişim konusuna daha fazla önem vermesi mesleğe başlayacak öğretmenlere katkı sunacaktır. Bu konuda hem meslek öncesi hem de mesleği yürüten öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılmasının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Alanyazında yapılan incelemeler neticesinde öğretmenlerin iletişim konusunda kendilerini geliştirmeleri ve öğrenci ile bağ kurarken sözlü veya sözel olmayan iletişime önem vermeleri gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda daha iyi olması için meslek öncesi yükseköğretim kurumlarında eğitim almalarının yanısıra uygulamalı eğitimlere ayrıca önem verilmesi gerekmektedir. Modern iletişim araçlarını kullanmada da öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaları kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenlik görevinin icrasında iletişim eğitim öğretimin kaliteli ve nitelikli olması açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesinde yetişmeleri sürecinde bu konuda dikkatli bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim açısından iletişim süreçlerine ve öğrenci üzerindeki etkisine dair birçok konuda hazırlıklı olmaları gereklidir. Sözel ve sözel olmayan iletişimin öğrencinin akademik gelişimi ve yaşlara göre gelişiminde dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Neticede öğrencilerin psikolojik, sosyolojik açıdan dengeli olmaları, topluma uyumlu ve yararlı bireyler olarak yetişmelerinde öğretmen iletişiminin değeri büyüktür. Öğretmenlik mesleği iletişim açısından değerlendirildiğinde alanyazında yapılan araştırma neticesinde birçok önemli nitelikleri içinde barındırdığı görülmüştür. Bu nitelikler öğrencinin gelişim evrelerinde büyük etkiye sahiptir. Bu niteliklere haiz öğretmenlerin yetişmesi için konunun dikkatli bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi eğitim öğretim açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Mesleğe başlamış öğretmenler için öncelikle aday öğretmenlik sürecinde öğretmenler için iletişim odaklı eğitimler verilmeli ve aday öğretmenlerin değerlendiricilerinin de bu konuda yetiştirilmesi ve izleme kriterlerinin belirlenmesi faydalı olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerle veya başka eğitim süreçleri ile iletişim temelli öğretmenlik konusunda eğitimlerin belirli aralıklarla yapılması gerekmektedir. Bu eğitimlerde özellikle uygulama ağırlıklı örnek ders anlatımları ve öğrenci ile iletişim şekilleri, beden dili eğitimi, duruş eğitimi, Türkçeyi doğru kullanma eğitimleri

vb. birçok alanda iletişimin temel unsurları üzerine eğitim verilebilir. 18 Ekim 2024 tarih ve 32696 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan 7528 numaralı Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda (M.E.B., 2024) üçüncü bölümde geçmekte olan öğretmenliğe alım süreci öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulacak olan Akademi’de verilecek hazırlık eğitimlerinde ve uygulamalı eğitimlerde de İletişim süreci açısından öğretmen niteliklerine yer verilmesi konusu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmelidir. Kanunda belirtilen Akademide, İletişim konusunda uzmanlar ve deneyimli kişiler tarafından eğitimler verilmeli ve öğretmenliğe hazırlanan adaylar verilen eğitimlerin uygulanması esnasında da belirlenecek nitelikler gözlenmelidir. Alanında deneyimli öğretmenler de aynı şekilde hazırlık aşamaları ve uygulama aşamalarında değerlendirici olarak görev almadan önce iletişim süreci açısından hangi nitelikleri değerlendirecekleri konusunda eğitime alınmalıdır. Değerlendirme kriterleri içerisinde de bu konulara yer verilmelidir. Kanunda geçtiği üzere 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri çerçevesinin dışında da iletişim çerçevesinde öğretmen niteliklerine ağırlık verilmelidir. Aynı kanunun dördüncü maddesinde geçen öğretmenlik mesleğinde kariyer başlığı altında yer alan maddede öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağından oluştuğu ifade edilmiştir. Bu kariyer basamakları belirlenirken, öğretmenlerin iletişim süreci açısından nitelikleri ile ilgili değerlendirme süreçlerine yer verilmesi uygun olacaktır.

Benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacıların dünyada yer alan farklı iyi örnekleri çalışarak karşılaştırma yapmaları önemli olacaktır. Böylece öğretmen yetiştirme sürecinde iletişim süreci açısından öğretmen niteliklerinin dünyada farklı örneklerde nasıl uygulandığı tespit edilecektir.

Bu alanda akademik çalışma yapacak kişiler açısından da konu detaylı araştırmaya değerdir. Araştırmacıların da öğretmenlerin iletişim temelli nitelikleri ve etkilerini çalışmalarında fayda vardır. Yine araştırmacıların bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı’na elde ettikleri sonuçları ve iletişimin öğretmenlik mesleğindeki etkileri konusunda raporlar sunmaları faydalı olacaktır. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının da iletişim konusunda öğretmen olacaklara yönelik eğitim vermesi ve uygulamalı eğitimlerde buna dikkat edilmesi öğretmen adaylarının gelişimine katkı sunacaktır.

Acknowledgment

Bu çalışma Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU danışmanlığında, Rahim ÇİMEN tarafından tamamlanan “Din Öğretiminde İletişim Temelli Algılanan Öğretmen Nitelikleri Ve İ.H.L. Öğrencilerinin Okul Aidiyetine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Ethical approval

Çalışmamız etik onayı gerektirmiyor.

Conflict of Interest

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

REFERANSLAR

- Açıkalın, A., Turan, S. (2018). Bir Anlam Köprüsü İnşa Etme Aracı Olarak Okullarda Etkili İletişim. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, R., Deniz, M. E. (2008). Sınıf Yönetimi. 2. Baskı, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2017). Sınıf Yönetimi. 19. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, N. (2009). Etkili İletişim Stratejileri. İstanbul: Kum Saati Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Bayraktar, M.F. (1997). İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri. 5. Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları Nu.6.
- Bilgin, B. (1998). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S., Özdemir, s., Yüksel, G. Ve Diğerleri. İletişim ve Etkileşim. (Editör: M. Çağatay Özdemir). Sınıf Yönetimi. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 125-154.
- Cebeci, S. (2003). Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Cebeci, S. (2018). Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları.
- Cemaloğlu, N. İnal, K. Celkan, H., (2014). Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul. (Editör: M. Çağatay Özdemir). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Pegem Akademi, 132.
- Certel, H. (2008/2). Din-İletişim İlişkisi ve Dini İletişim Engelleri. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21,127-158.
- Çalışkan, N., Karadağ, E., Çalışkan, F. (2006) Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dodurgalı, A. (1998). Ailede Çocuğun Din Eğitimi. 2. Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları Nu.123.
- Ergin, A., (2012). Eğitimde Etkili İletişim. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A., Birol, C. (2005). Eğitimde İletişim. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ., Vd. (1999) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Ocak Yayınları.
- Furat, A.Z. (2009). Yaygın Din Eğitiminde Kitle İletişim Araçlarının Yeri: Televizyon Örneği. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19,38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/10003> (Erişim: 27.11.2024).
- Gökçe, O. (2013). İletişim Nasıl Daha İyi Anlar ve Anlaşılırım. 2. Baskı. Konya: Çizgi Kitabevi
- Güngör, N. (2011). İletişime Giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürüz, D., Eğinli, A.T. (2011). Kişiler Arası İletişim Bilgiler-Etkiler-Engeller. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd.Şti.
- İplikçi, H. G. (2015). İletişimde Modeller ve Kitle İletişim Modelleri. Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 7 (2), 17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/438028> (Erişim: 27.11.2024)
- Kağıtçıbaşı, Ç., Cemalcılar, Z. (2014). Düünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş. 16. Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Kartarı, A. (2014). Kültür, Farklılık ve İletişim Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, A., Yüksel-Şahin, F., Siyez, D.M. ve diğerleri (2019). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler. (Editör: Alim Kaya). İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 1-32.
- Kaya, M. (1998). Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kayaalp, İ.(2002). Eğitimde İletişim Dili. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Koç, A. (2011). Din Eğitiminde Etkili İletişim. 2. Baskı. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Küçük, M., Orhon, N., Eriş, U. Ve diğerleri (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci. (Editörler: Nezih Orhon, Ufuk Eriş). İletişim Bilgisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1-13.

- file:///C:/Users/User/Downloads/%C4%B0leti%C5%9Fim-1%20.pdf (Erişim: 28.11.2024)
- Mısırlı, İ., (2013) Genel ve Teknik İletişim Kavramlar İlkeler Uygulamalar. 7. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf (Erişim:23.04.2024).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024) Öğretmenlik Mesleği Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> (Erişim:21.11.2024).
- Moore, K.D.(Tarihsiz) Öğretim Becerileri, (Çeviren: Nizamettin Kaya, Editör: Doç. Dr. Ersin Altıntaş).
- Öcal, M. (1991). (Temel Ve Ortaöğretimde) Din Eğitimi Ve Öğretiminde Metodlar. 2. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özbent, S., (2007). Sınıfta Beden Dili. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (2), 272. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77157> (Erişim: 28.11.2024).
- Özdemir, S., Yalın, H.İ., Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özyurt, S., (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Selçuk, Z. (2001). Okul Deneyimi ve Uygulama Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, A. E., Bircan, İ., Karakütük, K., Ve diğerleri (2003). Meslek ve Öğretmenlik. (Editör: Veysel Sönmez). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 3. Baskı. Ankara: Arı Yayıncılık, 305.
- Şimşek, A. (2000). Eğitim İletişimi. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taymur, İ., Türkçapar M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4 (2), 155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115082> (Erişim: 28.11.2024).
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük. 9. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yatkın, A. (2003). Halkla İlişkiler ve İletişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazıcı, H., Altun, F., Kaya, A. Ve diğerleri (2019). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler. (Editör: Alim Kaya). Kişilerarası İlişkilerde Sözel Olmayan İletişim. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 165-194.
- Zıllıoğlu, M., (2014) İletişim Nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The introduction section serves as the entry point to the research, providing a comprehensive overview of the study's context, rationale, and objectives. It begins by contextualizing the research topic within existing literature and identifying gaps, controversies, or areas that require further exploration. By reviewing prior studies and establishing the significance of the research problem, the introduction sets the stage for the current investigation. Furthermore, it outlines the specific aims, objectives, or research questions addressed in the study, thereby guiding the reader's understanding of its scope and purpose. Through a well-crafted introduction, researchers can effectively engage readers, justify the need for their study, and lay the groundwork for subsequent sections.

Method: The method section provides a detailed account of the research design, methodology, and procedures employed to address the study's objectives. It elucidates key aspects such as the study's design (e.g., experimental, correlational, qualitative), sampling procedures, participant characteristics, data collection methods (including instrumentation and materials), and data analysis techniques. By transparently documenting these methodological details, researchers enable readers to evaluate the validity, reliability, and generalizability of their findings. Moreover, the method section ensures research replicability by furnishing sufficient information for other scholars to replicate or build upon the study. Clear and systematic reporting of the methodological framework enhances the credibility and rigor of the research endeavor.

Findings: In the findings section, researchers present the empirical data collected during the study and report the outcomes of their analyses. This section typically begins with a descriptive summary of the data, including relevant statistics, frequencies, or distributions. Subsequently, researchers present the results of inferential statistical analyses, hypothesis testing, or thematic analysis, depending on the study's design and objectives. Data may be organized into tables, figures, or textual descriptions to facilitate comprehension and interpretation. Through the systematic presentation of findings, researchers enable readers to discern patterns, trends, or associations within the data, thereby supporting the study's conclusions and implications. It is essential to maintain clarity, accuracy, and objectivity in reporting findings, avoiding unwarranted interpretations or exaggerations.

Discussion: The discussion section offers a critical analysis and interpretation of the study's findings within the broader context of existing knowledge and theoretical frameworks. Researchers engage in a reflective dialogue, examining the implications, significance, and limitations of their findings. They contextualize their results by comparing them with prior research, identifying consistencies, discrepancies, or novel insights. Additionally, researchers explore potential explanations for observed patterns or phenomena, considering alternative interpretations or confounding factors. It is crucial to acknowledge and address any limitations or constraints inherent in the study, such as methodological shortcomings, sample biases, or data constraints. Furthermore, researchers speculate on the practical implications of their findings, offering recommendations for future research directions or practical interventions. The discussion section serves as the intellectual culmination of the research endeavor, synthesizing empirical evidence with theoretical insights and advancing scholarly discourse within the field.

Conclusion: The conclusion section encapsulates the key findings, contributions, and implications of the study, providing a concise summary and synthesis of the research journey. Researchers reiterate the main findings and underscore their significance in addressing the research problem or fulfilling the study's objectives. They reflect on the broader implications of their work, highlighting its theoretical, practical, or societal relevance. Moreover, researchers articulate the study's contributions to knowledge, identifying novel insights, methodological advancements, or theoretical refinements. Concluding remarks may also address unresolved questions, lingering uncertainties, or avenues for future inquiry. By offering closure and perspective, the conclusion section affirms the study's significance, invites scholarly dialogue, and inspires further exploration of the research topic.

Recommendation: The recommendations section offers actionable suggestions or proposals based on the study's findings and insights. Drawing upon the implications identified in the discussion section, researchers provide guidance for practitioners, policymakers, or other stakeholders. These recommendations may pertain to

practical interventions, policy changes, or future research initiatives aimed at addressing the identified issues or capitalizing on opportunities identified by the study.

Müze Dayalı Sanat Eğitiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanatsal Becerilerine Etkisi*

Mustafa ÖZTÜRK^{1*}  Ayşe OKUR²  Ahmet KURNAZ² 

¹ Selçuk Üniversitesi, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 01.03.2025

Kabul Tarihi: 23.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Özel Yetenekli Öğrenci,
Müze Eğitimi,
Sanat Eğitimi,
Sanatsal Beceri.

ÖZET

Toplumların geleceğini şekillendirecek olan özel yetenekli çocukların eğitiminin önemi gün geçtikçe artmakta, eğitimleri onların özel ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, onların özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim programları önemlidir. Bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilmek için, eğitim ortamlarının ve yöntemlerinin onların ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte, okul dışı öğrenme ortamları önemli bir rol oynar. Özellikle müzeler, özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çeken ve keyifli bir ortamda sıkılmadan hedeflenen kazanımları edinmelerine olanak tanıyan bir eğitim modeliyle, etkili ve zenginleştirici bir rol üstlenir. Müzeler, öğrencilerin sanat eserleri ve kültürel nesneler ile doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlar, estetik değerleri tanımalarına ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu çalışma, müze gezilerinin ve müze temelli etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerileri üzerine olan etkilerini araştırmak için ortaya konmuştur. Araştırma grubunu 6. sınıf düzeyinde 21 deney grubu, 21 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Hazırlanan müze gezileri ve etkinlikleri deney grubu öğrencilerine uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) çerçeve plan etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanma öncesi ve sonrasında, her iki gruptaki öğrencilerin sanatsal becerilerini tespit etmek amacıyla "Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler" temalı resim çalışmaları yaptırılmıştır. Yaptırılan resimleri değerlendirmek için uzman görüşleri alınarak "Resim Değerlendirme Cetveli" oluşturulmuş ve resimler değerlendirilerek sayısal verilere dönüştürülmüştür. Bu veriler IBM SPSS istatistik programı kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında oluşan farklar ortaya konmuştur. Sonuç olarak, deney grubuna uygulanan bağımsız değişken olan müze dayalı sanat eğitiminin, özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

The Effect of Museum-Based Art Education on The Artistic Skills of Gifted Students

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 01.03.2025 Accepted: 23.06.2025 Published: 30.06.2025 Keywords: Gifted Student, Museum Education, Art Education, Artistic Skills.	The importance of the education of gifted children, who will shape the future of societies, is increasing day by day, and their education should be organized in accordance with their special needs. In meeting the educational needs of gifted students, education programs prepared by taking their characteristics into consideration are important. In order to fully reveal the potential of these students, educational environments and methods need to be designed and enriched in accordance with their needs. In this process, out-of-school learning environments play an important role. In particular, museums play an effective and enriching role with an educational model that attracts the attention of gifted students and allows them to acquire the targeted gains without getting bored in a pleasant environment. Museums enable students to interact directly with works of art and cultural objects, and contribute to their recognition of aesthetic values and development of creative thinking skills. This study was designed to investigate the effects of museum visits and museum-based activities on the artistic skills of gifted students. The research group consisted of 21 experimental group and 21 control group students at the 6th grade level. While the prepared museum trips and activities were applied to the experimental group students, the control group students were applied the Science and Art Center (BİLSEM) framework plan activities. Before and after the implementation of the activities, the students in both groups were asked to make painting studies on the theme of "Cultural Traces in the Environment We Live In" in order to determine their artistic skills. In order to evaluate the paintings, a "Painting Evaluation Chart" was created by taking expert opinions and the paintings were evaluated and converted into numerical data. These data were evaluated using IBM SPSS statistical program. The differences between the experimental group and the control group were revealed. As a result, it was seen that museum-based art education, the independent variable applied to the experimental group, was effective in developing the artistic skills of gifted students.

To cite this article:

Öztürk, M., Okur, A., & Kurnaz, A. (2025). Müzeye dayalı sanat eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerilerine etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 286-307. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.131>

***Sorumlu Yazar:** Mustafa Öztürk, mustafaozturk@selcuk.edu.tr

GİRİŞ

İnsanlar, tarih boyunca yaşamlarını sürdürebilmek ve hayatı kolaylaştırmak için çeşitli araç-gereçler üretmişlerdir. Bu üretim süreci, teknolojik gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Zaman içinde bilgi ve becerileri bir sonraki nesle aktarma gayreti, eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır. Eğitim, bireylerin küçük yaşlardan itibaren bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmalarını sağlayarak, toplum içinde sağlam ve düzgün karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ertürk, 2013). Hızlı öğrenme ve yüksek performanslarıyla dikkat çeken özel yetenekli öğrenciler, eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim programları gereklidir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sanat eğitimi, çocukların sanatsal ve yaratıcı becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Ancak, mevcut eğitim sisteminde sanat eğitiminin yeterince yer bulamadığı ve özellikle müze eğitimi gibi zenginleştirilmiş etkinliklerin etkisinin belirsiz olduğu görülmektedir. Müzeler, öğrencilere öğrenme ve keşfetme fırsatları sunarak sanatsal gelişimlerine katkıda bulunabilir; fakat mevcut müze eğitim faaliyetlerinin yeterince planlanmaması, beklenen eğitimsel kazanımların elde edilmesini zorlaştırmaktadır.

Sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, sanatın bireylerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve estetik duyarlılıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Artut, 2002; Ayaydın, 2017). Bununla birlikte, müze eğitiminin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda sınırlı araştırma bulunmaktadır. Müzeler, eğitimsel anlamda bir okul vazifesi görerek, ziyaretçilere tarih ve kültürel farkındalık kazandırır (Bülbul, 2016; San, 2008). Ancak, müze eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması, öğrencilerin sanatsal becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın problem cümlesini “*Özel yetenekli öğrencilere uygulanan müze etkinlikleri ile zenginleştirilmiş sanat eğitiminin, öğrencilerin sanatsal yeteneklerine etkisi nasıldır?*” sorusu oluşturmaktadır. Müze etkinlikleri ile zenginleştirilmiş sanat eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Deney Deseni” yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, Konya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 6. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma, bu öğrenci grubuyla sınırlı olup, yalnızca Konya Etnografya Müzesi ve Konya Arkeoloji Müzesi’nde gerçekleştirilen etkinlikler ile önceden planlanan müze ve ders içerikleri doğrultusunda yürütülen uygulamalarla sınırlıdır. Araştırma için random atama yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları tarafsız biçimde belirlenmiştir. Deneysel yöntemlerin uygulandığı öğrenci grubu ile geleneksel eğitim programlarının uygulandığı karşılaştırma grubundaki öğrencilerin yaratıcılık, estetik duyarlılık ve eleştirel düşünme becerilerine olan etkileri, öğrencilerin yaptıkları resimler üzerinden içerik analizi ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırma ile her iki grubun eserlerinin belirli kriterlere göre değerlendirilerek, müze gezileri ve etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerilerine nasıl bir katkı sağladığı analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, müze etkinliklerinin eğitimdeki rolünü ve önemini anlamada önemli bilgiler sunmaktadır.

Özel Yetenekli Öğrenci ve Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, akranlarına göre öğrenme hızı, sanat ve yaratıcılık becerisi, liderlik kapasitesi ve akademik yetenekler gibi genel becerilerde ileri seviyede performans gösteren, soyut işlemleri anlayabilen ve ilgi alanlarında özgürce hareket etmeyi tercih eden bireyler olarak tanımlanır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Özel yetenekli öğrenciler, hızlı ve kalıcı öğrenme yeteneği, karmaşık bilgileri anlama ve soyut düşünme kapasiteleri ile akranlarından ayrılırlar. Sürekli soru sorma eğiliminde olup, geniş kelime hazineleri ile ileri düzeyde okuma yeteneğine sahiptirler. Yaratıcılıkları, özgün ve yenilikçi düşünceler,

alışılmadık problem çözme yöntemleri ve güçlü hayal gücü ile belirgindir. Liderlik özellikleri, yüksek sorumluluk alma, güvenilirlik ve grup içinde liderlik yapma becerileri ile öne çıkar. Derin empati, sosyal duyarlılık, yüksek motivasyon ve kendini güdüleme yetenekleri, duygusal ve sosyal özelliklerini tanımlar. Sanatsal olarak, görsel sanatlarda yetenekli, estetik anlayışa sahip, üç boyutlu düşünme ve yaratıcı tasarım yetenekleri ile müzik ve performans sanatlarında üstün becerilere sahiptirler. Bu özellikler, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş programlarla karşılanmasını gerektirir (Baykoç Dönmez, 2010; Clark ve Zimmerman, 2002; Ersoy ve AvcıI, 2001; Levent, 2013; Sisk, 1990).

Özel Yetenekli Öğrenci Eğitimi

Geçmişten günümüze birçok ülkede özel yetenekli öğrencilerin eğitimi farklı uygulamalarla şekillenmiş olsa da temel amaç, onların doğru şekilde seçilmesi, en iyi biçimde eğitilmeleri ve devletin önemli kademelerinde etkin biçimde değerlendirilmeleridir. Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi BİLSEM’lerde verilmektedir. BİLSEM’ler özel yetenekleri tespit edilen öğrencilere formal eğitim veren kurumlar olmanın yanı sıra; öğrencilerin zihinsel, resim ve müzik gibi yetenek düzeylerini geliştirmek ve destek eğitim hizmeti vererek mevcut yeteneklerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamak için açılan kurumdur (MEB, 2018).

Özel yetenekli bireylerin gelişimlerini sağlayabilmek için küçük yaşlardan itibaren uygun öğrenme yöntemleri uygulanmalıdır (Karakuş, 2011). Bu bireyler, çoklu alanlarda veya tek bir alanda yüksek yetenek gösterebilirler (Uzun, 2004). Eğitim sürecinde, gelişim hızlarının aynı olmaması dikkate alınmalı ve normal çocuklardan farklı özellik ve hızlara sahip olmaları göz önünde bulundurularak özel düzenlemeler yapılmalıdır (Genç, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim programları önemlidir. Bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilmek için, eğitim ortamlarının ve yöntemlerinin onların ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir (Bapoğlu Dümenci ve Yıldız Bıçakçı, 2019; Batdal Karaduman, 2012; Genç, 2016; Kansu Çelik, 2015; Yücel, 2015). Bilgi vermektense, bilgi kazanma süreçlerine odaklanılmalı; araştırma, keşif ve soyut düşünme yetenekleri teşvik edilmelidir. Analiz, sentez ve yorumlama düzeylerindeki becerilerinin artırılması ve öğrencilerin bilgi üreticisi olarak yetiştirilmesi önemlidir. Öğretmenler, bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olarak rol oynamalıdır (Davaslıgil, 2009).

Araştırmalar, özel yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının bir ayrıcalık değil, bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, okul derslerinde başarısız olabilir ve özel eğitime ihtiyaç duyabilirler. Eğitim programlarının, öğrencilerin kişisel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak farklılaştırılması gerekmektedir. Özel yetenekli bireylerin doğasını ve yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyacak öğretim ve programlar uygulanmalıdır (İliman Güllühalı, 2019). Okul dışı öğrenme ortamları, bu süreçte önemli bir rol oynar. Özellikle müzeler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili ve zenginleştirici bir rol üstlenir. Müzeler, öğrencilerin sanat eserleri ile doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlar, estetik değerleri tanımlarına ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Kuruoğlu Maccario, 2002).

Özel Yetenekli Öğrencilerde Müze Dayalı Sanat Eğitimi

Müzeler, yalnızca sanat eserleri değil, tarih, bilim ve kültürel miras gibi çeşitli konularda özel yetenekli öğrencilere zengin öğrenme deneyimleri sunar. Bu ortamlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler ve onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Müzelerdeki eğitim programları, öğrencilerin ilgisini çeken ve motivasyon artıran eğlenceli ve etkileşimli etkinliklerle doludur. Bu tür programlar, öğrencilerin öğrenme sürecini daha keyifli ve anlamlı hale getirir (Ayaydın, 2017; Buyurgan vd., 2005; Bülbül, 2016; İlhan, 2017; San, 2008; Seidel ve Hudson, 1999).

Sanat eğitimi sadece okullarda değil, açık alanlarda, kütüphaneler, tarihî mekânlarda, galerilerde, ören yeri ve müzeler gibi okul dışı ortamlarda da sürdürülmektedir. Müzeler, eğitim sürecini zenginleştirerek öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Özellikle görsel sanatlar eğitiminde müzeler, öğrencilerin sanat eserleri ile doğrudan etkileşimde bulunmalarını, estetik değerleri tanımalarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Müzelerdeki nesneler, çocukların hayal gücünü artırır ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanır (Atagök, 1999; Buyurgan, 2019).

Özel yetenekli öğrenciler için müze eğitimi, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitim modelidir. Bu öğrencilerin hızlı öğrenme kapasiteleri, müzelerdeki somut kanıtlar ve alternatif öğrenme yöntemleri ile desteklenir. Müzeler, öğrencilerin estetik görüşlerini geliştirmelerine, sanata olan ilgilerini artırmalarına ve sosyal becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Müzelerde verilen eğitim, öğrencilerin sanatsal becerilerini pekiştirir ve onların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarır.

YÖNTEM

Çalışmada “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Deney Deseni” yöntemi uygulanmıştır. Araştırma için deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında random atama yöntemi kullanılmış ve gruplar tarafsız biçimde belirlenmiştir. Deney grubuna uygulanmak için müzeye dayalı sanat etkinlikleri planlanmıştır. Kontrol grubuna BİLSEM çerçeve plan etkinliklerine bağlı kalınarak eğitim verilmiştir. Her iki gruba da etkinlikler öncesinde ve sonrasında “Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler” konulu resim çalışmaları yaptırılmıştır. Yaptırılan resimleri değerlendirmek için uzman görüşleri alınarak “Resim Değerlendirme Cetveli” oluşturulmuş ve uzmanlar tarafından resimler değerlendirilmiştir. Ön test ve son test olarak yaptırılan resimler arasında kıyaslamalar yapılarak farklılıklar değerlendirilmiş, sonrasında deney grubu ve kontrol grubu arasında oluşan farklar ortaya konmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grubu arasındaki oluşan etki büyüklüğü araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni, BİLSEM’ler de öğrenim gören özel yetenekli beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Konya BİLSEM’de öğrenim gören altıncı sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler arasından seçilen 21 kişilik deney grubu ile 21 kişilik kontrol grubu oluşturmaktadır. Tablo 1’deki bilgilerden yola çıkarak kız ve erkek öğrenci sayıları görülebilir.

Tablo 1
Çalışma Grubu

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	12	57.1	9	42.9	21	100
Kontrol Grubu	12	57.1	9	42.9	21	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problem cümlesine yanıt bulmak amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler” konulu görsel sanatlar ürün çalışması uygulanması yaptırılmıştır. Resimle uğraşmak bireyde birçok yetenek ile birlikte değişik yöntemlerle estetik bir uyum içinde görsel olarak kendilerini ifade edebilme yeteneği kazandırır. Duyu yoluyla ortaya çıkan resimler algı, deneyim, hafıza, kavram gibi zihinsel olaylar ve bunların dışavurumunun görselleşerek ürüne dönüşmüş hâlidir (Ülger, 2016). Sanat etkinlikleri, hayal etme, tasarlama, ürün ortaya koyma ve değerlendirme süreçlerini

içerir. Sanatsal çalışmalarında resmin değerlendirmesi, hem süreçte hem de sonuçta kişinin kendisi ile karşılaştırılıp değerlendirmesinin yapılması, kişinin diğer eserler ile kıyaslanıp değerlendirmesinin yapılması ve belirlenen ölçütlere göre yapılması şeklinde olmaktadır (Kırıçoğlu, 2005). Sanat eğitiminde eğitmenin bu şekilde bir değerlendirmede bulunması, resmi değerlendirirken daha nesnel bir ölçüt oluşturmaya imkân tanır.

Verilerin Toplanması

Veriler, iş takviminde belirtilen zaman aralıkları doğrultusunda; Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim-öğretim hedefleri, ilkeleri ve kazanımlarıyla uyumlu şekilde planlanan, haftada 4 saat olmak üzere toplam 8 hafta sürecek etkinlik programı kapsamında toplanmıştır. Araştırma grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerin etkinlikleri; okulda içerisinde olan müze öncesi etkinlikler, Konya Arkeoloji Müzesi ve Konya Etnografya Müzesi gezi etkinlikleri ve müze gezi sonrası okul etkinliklerini, içermektedir. Deney grubu ve Kontrol grubuna hazırlanan bu etkinlik planları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Etkinlik Planları

Hafta	Deney Grubu Etkinlik Planları	Kontrol Grubu Etkinlik Planları
1. Hafta	Resim Çalışması: Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler (Resim 1a)	Resim Çalışması: Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler (Resim 2a)
2. Hafta	Kavramsal bilgiler ışığında tartışma, soru cevap, beyin fırtınası yöntemleri ile <i>Müze, Kültür, Tarihi Eser, Müzede Uyulması Gereken Kurallar</i> gibi teorik bilgiler verilir. Ayrıca " <i>Simetri, Aynada ve Suda Yansıyan Şekiller</i> " etkinliği (Resim 3),	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
3. Hafta	Konya Etnografya Müzesinde " <i>Ara Bul Etkinliği-Motif Avı</i> ", " <i>Tasarım Etkinliği-Çağlar Boyu Giyim Kuşam</i> " (Resim 4), " <i>Nesne Çizim Etkinliği-Motif Çizimi</i> "	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
4. Hafta	Konya Arkeoloji Müzesinde " <i>Tarihle Konuşuyoruz Etkinliği</i> ", " <i>Desen Çizimi Etkinliği</i> " (Resim 5), " <i>Zaman Kapsülü Etkinliği-Dün, Bugün, Yarın Çizelgesi</i> "	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
5. Hafta	" <i>Kumaşa Baskı Yapma Etkinliği</i> " (Resim 6)	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
6. Hafta	" <i>Mozaik Yapma Etkinliği-Arkeolojik Kalıntı Mozaik</i> " (Resim 7)	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
7. Hafta	" <i>Seramik Etkinliği- Tarih İçinden Kalıntılar</i> " (Resim 8)	BİLSEM çerçeve plan etkinlikleri ve eğitim planları
8. Hafta	Resim Çalışması: Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler (Resim 1b)	Resim Çalışması: Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler (Resim 2b)

Etkinlikler öncesi ve sonrasında her iki grubu öğrencilerinin sanatsal becerilerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla pastel boya ya da kuru boya ile renklendirmeleri istenen "Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler" temalı resim çalışmaları A3 ebatlarındaki resim kâğıtlarına yaptırılmıştır. Resimler etkinlik sonrasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu ortaya çıkan veriler IBM SPSS istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca resim çalışmaları görsel sanatlar dersi kazanımlarına ve disiplinlerine uygun, uzman görüşü alınarak hazırlanmış Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli (Ek. 2) ile değerlendirilmiştir. Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli ile resimleri değerlendirmek için sanat elemanları (nokta- çizgi- şekil-doku- renk- ton- leke- mekan- biçim), sanat ilkeleri (oran- ritim- bütünlük- denge- vurgu- hareket- zıtlık- valör- ışık, gölge), yaratıcılık (özgünlük- ayrıntılama- esneklik- akıcılık), kompozisyon, perspektif, anlatım, konu bütünlüğü, hayal edebilme, kültürel izler (semboller), çalışmayı tamamlayabilme gibi alt boyutlar belirlenerek oluşturulmuştur. Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli bu

alt boyutlarda “Çok Zayıf” “Zayıf” “Orta” “İyi” “Çok İyi” değerlerine göre 5’li likert tipi ile sayısal verilere dönüştürülmüş ve tüm hesaplamalar bu veriler kullanılarak yapılmıştır. Değerlendirmeleri yapan uzmanlar arasında geçerlilik ve güvenilirliği, Fleiss Kappa analizi kullanılarak kontrol edilmiştir. Fleiss Kappa istatistiği, iki ya da daha fazla puanlayıcı arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmakta olan istatistiksel bir yöntemdir (Falotico ve Quatto, 2015).

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki denklik durumunu belirlemek için; elde edilen veriler toplam puan ve alt boyutlarına göre normallik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen çarpıklık değerleri ± 1 (Büyüköztürk vd., 2015) ve basıklık değerleri ± 1 (Tabachnick vd., 2013) dikkate alınarak t-Testi analizi veya Mann Whitney U analizi kullanımına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denklikleri, T-Testi veya Mann-Whitney U testi ile belirlenmiş; ardından bağımsız değişken olan müzeye dayalı sanat eğitiminin deney grubu üzerindeki etkisi, her iki grubun erişim puanları arasındaki fark incelenerek değerlendirilmiştir. Erişim değeri analizi yapılan eğitim programındaki hedeflerin girdileri ile çıktıları arasındaki tutarlı farkı anlatır (Ryabko vd., 2022). Erişim değerlerinin analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın tespit edilmesi durumunda da yapılan çalışmaların etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğü, etkinin önemini objektif bir şekilde ölçülmesini sağladığı için değerlidir (Field, 2009).

BULGULAR VE YORUMLAR

Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguları ve Yorumları

Deney grubu ön test sonucu ve kontrol grubu ön test sonucu karşılaştırılarak her iki grubun arasındaki denklik düzeyleri belirlemeye çalışılmıştır. Görsel çalışmalar 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve 5’li likert derece türünde hazırlanan Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli (Ek. 2) ile sayısal verilere dönüştürülmüştür. Resim çalışmalarını Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli ile puanlayan 3 uzmanın geçerlilik güvenilirliğini belirlemek amacıyla tablo 3’te belirtildiği gibi ön test ve son test sonuçları Fleiss Kappa analizi yapılmıştır.

Tablo 3
Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Fleiss Kappa Analiz Sonuçları

. Kategoriler	Ön Puanlama Fleiss Kappa	Son Puanlama Fleiss Kappa
Resim Çalışmaları Toplam Puan	.26	.41
Sanat Elemanları	.21	.44
Sanat İlkeleri	.49	.34
Yaratıcılık	.64	.51
Kompozisyon	.69	.53
Perspektif	.74	.69
Anlatım	.72	.83
Konu Bütünlüğü	.73	.72
Hayal Gücü	.82	.88
Kültürel İzler	.62	.69
Çalışmayı Tamamlama	.68	.57

*Fleiss kappa analizinde <0 Tam bir uyumsuzluk, .0-.20 Minimal bir uyumun varlığı, .21- .40 Orta derecede uyuma olması, .41-.60 Ekseriyetle uyuma olması, .61-.80 Önemli derecede uyuma olması ve .81-1 Aralığı, kusursuz bir uyumu temsil etmektedir (Landis ve Koch, 1977).

Tablo 3'te belirtildiği üzere sanat elemanları ön puanlama (FK=.21) ile sanat ilkeleri son puanlamalarında (FK=.34) üç uzman arasında ortanın altı bir uyum olduğu; Sanat Elemanları son puanlama (FK=.44), Sanat İlkeleri ön puanlama (FK=.49), Yaratıcılık son puanlama (FK=.51), Kompozisyon son puanlama (FK=.53), ve çalışmayı tamamlama son puanlamalarında (FK=.57) üç uzman arasında orta düzeyde bir uyum olduğu; Yaratıcılık ön puanlama (FK=.64), Kompozisyon ön puanlama (FK=.69), Perspektif ön puanlama (FK=.74), Perspektif son puanlama (FK=.69), Anlatım ön puanlama (FK=.72), Konu Bütünlüğü ön puanlama (FK=.73), Konu Bütünlüğü son puanlama (FK=.72), Kültürel İzler ön puanlama (FK=.62), Kültürel İzler son puanlama (FK=.69), Çalışmayı Tamamlama ön puanlama (FK=.68) Üç uzman arasında makul derecede yüksek bir uyum sağlandı; Anlatım son puanlama (FK=.83), Hayal Gücü ön puanlama (FK=.82), Hayal Gücü son puanlama (FK=.88) Tablo 3'te belirtildiği gibi Fleiss Kappa analizi sonuçları .21 ile .88 arasında değerler aldığı görülmüştür. Tüm alt kategoriler göz önüne alındığında 3 uzmanın Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli değerlendirmesinde uyum görülmüştür.

Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol grupları arasındaki denklik belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, öncelikle verilerin parametrik ya da nonparametrik olup olmadığını belirlemek üzere normallik analizleri yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, uygun testler olarak bağımsız örneklem için t testi (Tablo 4) ve Mann-Whitney U testi (Tablo 5) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin denklik düzeylerini belirlemek için normallik analizi sonuçları parametrik çıkan Resim Çalışmaları Toplam Puan, Sanat İlkeleri, Yaratıcılık, Perspektif, Konu Bütünlüğü, Hayal Edebilme, Kültürel İzler ve Çalışmayı Tamamlama alt boyutlarına t Testi (Tablo 4) uygulanmıştır.

Tablo 4
Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli t-Testi Analiz Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Resim Çalışmaları Toplam Puan	Deney	21	37.22	3.41	32.97	1.28	.211
	Kontrol	21	36.11	2.07			
Sanat İlkeleri	Deney	21	3.78	.56	40	.67	.508
	Kontrol	21	3.67	.52			
Yaratıcılık	Deney	21	3.54	.59	40	-.33	.742
	Kontrol	21	3.60	.65			
Perspektif	Deney	21	3.73	.71	40	-1.05	.302
	Kontrol	21	3.35	.65			
Konu Bütünlüğü	Deney	21	3.73	.51	40	2.18	.035*
	Kontrol	21	3.40	.48			
Hayal Edebilme	Deney	21	3.54	.64	40	-.42	.677
	Kontrol	21	3.62	.59			
Kültürel İzler	Deney	21	3.62	.42	40	1.43	.160
	Kontrol	21	3.43	.44			
Çalışmayı Tamamlama	Deney	21	3.65	1.21	40	.09	.986
	Kontrol	21	3.62	.99			

*p<.05

Tablo 4'e bakıldığında Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli ön test puanları arasında uygulanan t-Testi analizi sonuçları, konu bütünlüğü alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. ($p<.05$). Resim Çalışmaları Puanlama Cetvelinin diğer alt boyutlarında ise $p>.05$ olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Resim Çalışmaları Puanlama Cetveline ait normallik analizi sonuçları nonparametrik çıkan Sanatsal Eleman, Kompozisyon ve Anlatım alt boyutlarına Mann Whitney U (Tablo 5) uygulanmıştır.

Tablo 5

Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p
Sanat Elemanları	Deney	21	26.79	.32	109.50	.002*
	Kontrol	21	16.21	.29		
Kompozisyon	Deney	21	19.60	.39	260.50	.239
	Kontrol	21	23.40	.48		
Anlatım	Deney	21	21.38	.49	223.00	.944
	Kontrol	21	21.62	.50		

* $p<.05$

Tablo 5'e bakıldığında Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli'nin ön test puanlarının kıyaslanması için gerçekleştirilen Mann Whitney U sonuçları, sanat elemanları alt boyutunda istatistiksel değerlerde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir ($p<.05$).

Deney ve kontrol grubunun denklik düzeyini belirlemek için yapılan analizlerde sanat elemanları ve konu bütünlüğü alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlar için öğrencilerin birbirlerine denk oldukları söylenebilir. Buda grupların genel anlamıyla eşit düzeyde olduklarını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Görsel Sanatlar Çalışmalarından Elde Edilen Puanlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunun denklik düzeylerini belirlemek için resim çalışmaları ön test puanlarının değerlendirmeleri ile yapılan analizlerde, her iki grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre bağımsız değişken olan müzeye dayalı sanat eğitiminin, deney grubunun üzerinde farklılık oluşturulup oluşturulmadığı, deney ve kontrol grubu erişim değerleri arasındaki farka bakılarak yapılmıştır.

Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli toplam puan ve alt boyut puanlarının erişim düzeylerini belirlemek için normallik analiz yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; resim çalışmaları toplam puan, sanat elemanları, sanat ilkeleri, yaratıcılık, perspektif, anlatım, konu bütünlüğü, hayal edebilme, kültürel izler ve çalışmayı tamamlama alt boyutlarına t-Testi (Tablo 6) uygulanırken; sadece Kompozisyon alt boyutuna Mann Whitney U (Tablo 7) uygulanmasına karar verilmiştir. Bu karar Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Toplam Puan ve Alt Boyut Puanların Normallik Analizi Sonuçlarına göre verilmiştir.

Tablo 6

Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Erişim Değerlerine Yönelik t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ön-test Ort.	Son-test Ort	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
---------	---	--------------	--------------	-----------	----	----	---	---	---

Resim Çalışmaları	Deney	21	37.22	45.90	8.68	3.30	40	8.32	.000*	2.56
Toplam Puan	Kontrol	21	36.11	37.38	1.27	2.41				
Sanat Elemanları	Deney	21	4.17	4.58	.41	.37	40	1.11	.275	
	Kontrol	21	3.84	4.11	.27	.45				
Sanat İlkeleri	Deney	21	3.78	4.32	.54	.57	40	1.70	.097	
	Kontrol	21	3.67	3.90	.24	.58				
Yaratıcılık	Deney	21	3.54	4.29	.75	.77	40	4.25	.000*	1.30
	Kontrol	21	3.60	3.43	-.17	.63				
Perspektif	Deney	21	3.73	4.41	.68	.71	40	1.77	.084	
	Kontrol	21	3.35	3.65	.30	.68				
Anlatım	Deney	21	3.70	4.70	1.00	.69	40	4.95	.000*	1.59
	Kontrol	21	3.69	3.69	-.06	.64				
Konu Bütünlüğü	Deney	21	3.73	4.70	.97	.67	40	3.00	.005*	0.93
	Kontrol	21	3.40	3.82	.43	.47				
Hayal Gücü	Deney	21	3.54	4.81	.27	.77	40	6.40	.000*	1.97
	Kontrol	21	3.61	3.48	.14	.65				
Kültürel İzler	Deney	21	3.62	5.00	.38	.42	40	6.73	.000*	2.08
	Kontrol	21	3.43	3.67	.24	.65				
Çalışmanın Tamamlanması	Deney	21	3.65	4.65	.00	1.38	40	2.24	.031*	.097
	Kontrol	21	3.62	3.79	.17	.98				

*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin resim çalışmalarının puanlaması için kullanılan cetvelden aldıkları Tablo 6'daki puanlara göre;

Deney ve kontrol grubu resim çalışmaları toplam puan değerleri erişim düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları için yapılan t-testi karşılaştırmasına yönelik sonuçları anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu göstermektedir ($p<.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=2.56$ olarak ortaya çıkmış, bu farkın oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu, son-test ve ön-test puan ortalamaları arasında oluşan fark 1.27 olarak hesaplanmış, deney grubunun son-test ve ön-test puan ortalamaları arasında oluşan farkın 8.68 olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuçlarla yapılan çalışmaların deney grubu lehine olumlu sonuçlar verdiği açıkça görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli, Sanat Elemanları alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($T(.41)=1.11$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli, Sanat İlkeleri alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($T(.54)=1.70$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Yaratıcılık alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(.75)= 4.25$, $p<.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=1.30$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Yaratıcılık Kategorisi puanı son test ön test fark .75 iken: kontrol grubu fark ortalamaları .17'dir.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Perspektif alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($T(.68)=1.77$, $p>.05$)

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Anlatım alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(1.00) = 4.95$, $p<.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=1.59$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Anlatım Kategorisi puanı son test ön test farkı 1.00 iken: kontrol grubu fark ortalamaları -.06'dır.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Konu Bütünlüğü alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(.97)= 3.00$, $p <.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=0.93$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Konu Bütünlüğü Kategorisi puanı son test ön test farkı .97 iken: kontrol grubu fark ortalamaları .43'tür.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Hayal Gücü alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(.97)= 3.00$, $p <.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=1.97$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Hayal Gücü Kategorisi puanı son test ön test farkı 1.27 iken: kontrol grubu fark ortalamaları -.14'tür.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Kültürel İzler alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(1.38)= 6.73$, $p <.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=2.08$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Kültürel İzler Kategorisi puanı son test ön test farkı 1.38 iken: kontrol grubu fark ortalamaları .24'tür.

Deney ve kontrol grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Çalışmanın Tamamlanması alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T(1.00)= 2.24$, $p <.05$). Belirlenen bu farkın etki büyüklüğü $d=0.97$ olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın deney grubu lehine olduğu, aritmetik ortalamalar incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Deney grubu Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli, Çalışmanın Tamamlanması Kategorisi puanı son test ön test farkı 1.00 iken: kontrol grubu fark ortalamaları .17'dir.

Tablo 7*Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Erişi Değerlerine Yönelik Mann-Whitney U Analiz Sonuçları*

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p	r
Kompozisyon	Deney	21	29.45	.43	53.50	.000*	.62
	Kontrol	21	13.55	.52			

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli Kompozisyon alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları analizinde, farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. ($p < .05$) Belirlenen bu farkın etki büyüklüğünün $r=.62$ olduğu hesaplanmış olup, farkın güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Deney grubunun kompozisyon alt boyutu sıra ortalamaları 29.45 iken: kontrol grubunun kompozisyon alt boyutu 13.55’tir. Deney grubunun Kompozisyon Alt Boyutu kategorisinin erişti düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu analiz sonuçları olan erişti değerlerine göre; Resim Çalışmaları Toplam Puan (.000), Yaratıcılık (.000), Kompozisyon (.000), Anlatım (.000), Konu Bütünlüğü (.005), Hayal Gücü (.000), Kültürel İzler (.000), Çalışmanın Tamamlanması (.031) alt boyutlarına yönelik sonuçlarda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç toplam puan ve bu alt boyutlarda deney grubu öğrencilerinin çalışmalarında farklılaşma olduğunu ve deney grubuna uygulanan bağımsız değişken olan müze dayalı sanat eğitiminin amacına ulaştığını, deney grubu öğrencilerde sanatsal becerilerinde farkındalık oluşturduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında, Sanat Elemanları (.275), Sanat İlkeleri (.097), Perspektif (.084) alt boyutundan alınan son test ile ön test puan farklarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu durum, yapılan çalışmaların bu alt boyutlar üzerinde belirgin bir farklılaşma yaratmadığını, deney ve kontrol grubunun gelişimsel sürecinin aynı olduğu göstermiştir.

Öğrencilerin Yapmış Oldukları Resimlerin İçerik Analizine Göre Değerlendirmesi

Çalışmaların tamamında nokta, çizgi kullanıldığı ve kurşun kalem ile çizildiği ve sonrasında renk, tonlama, leke gibi unsurlar pastel boya ve kuru boyalarla yapıldığı, çoğunlukla canlı renklerin kullanıldığı resim kâğıdının tamamı boyandığı görülmüştür. Birkaç öğrenci çalışmalarında siyah beyaz karakalem çalışması olarak tonlamalar yapmış renk kullanmak istememiştir. Resimlerde oran orantı, hareket, vurgu gibi unsurlar bulunmaktadır. Yapılan resimlerde ışık gölgeye çok yer verilmediği, tonlamaların olduğu, tekdüze boyandığı görülmüştür (Resim1, Resim 2).

Perspektif özelliklerine bakıldığında çizgi perspektifinin yanında renk perspektifi de kullanılmıştır. Yapılan resim çalışmalarında mekân algısı ve derinlik hissini başarılı yansıttığı görülmüştür. Önde geride ilişkisi perspektif kurallarına göre yapılmıştır. Yapılan resimlerde mekân olarak öğrenciler yaşadıkları çevreyi göz önünde bulundurarak iç mekân ve dış mekân resimleri yapmışlardır. İç mekân olarak kendi yaşadıkları odalarının içi, kıyafet, halı kilim gibi alışveriş yapılan mağaza içi resimleri yapmışlardır. Dış mekân olarak da piknik yeri, dere kenarı, taş köprüler, spor alanları, parklar, okul bahçeleri, köy manzaraları, şehir meydanlarında dükkân ve fırın resimleri yapmışlardır. Bazı öğrenciler resimlerde kesitler almış, hayallerini katarak oda içerisinde uçan kitapların önünde oturan çocuk resimleri, kutuplarda, ayda ve deniz altında halı dokuyan kız resmi gibi soyut mekânlar kullanılarak yapılan resimler oluşturmuştur (Resim1, Resim 2).

Çocukların ön test olarak yaptıkları ilk resimlerine göre, son test olarak yaptıkları ikinci resimlerinde sanatın elemanları, sanatın ilkeleri ve perspektif alt boyutlarda daha da özenli bir şekilde çaba sarf ettikleri görülmektedir. Ancak bu farklılık bütüne bakıldığında her iki grupta da belirli düzeyde pozitif yönde farklılık oluştuğu görülmüştür. Aralarında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Öğrencilerin yapmış olduğu resimlere bakıldığında kompozisyon olarak neredeyse tüm resimler açık kompozisyon, bir kesit alma, resim kâğıdının tamamını kaplama ve anlatılmak istenen konunun merkezde verilmesi, hikâyeleştirme gibi unsurları barındırdığı, resimlerdeki konunun çoğunlukla hareketlilik içinde anlatıldığı görülmüştür (Resim1, Resim 2). Bunları kendi özgünlükleri içerisinde, ayrıntılamalara yer verdikleri akıcı ve esnek bir anlatımla yaratıcı unsurları da barındırdığı görülmüştür. Öğrencilerin çalışmalarını anlatım, konu bütünlüğü, hayal edebilme ve kültürel izler boyutunda incelendiğinde her iki grubun ön test olarak yaptırılan ilk resimlerinde eşit düzeylerde değerler taşıdığı ancak son test olarak yaptırılan ikinci resimlerde bu kategorilerde, deney grubu açık farkla öne çıktığı görülmüştür. Deney grubuna son test olarak yaptırılan ikinci resimlerinde gözle görülecek şekilde el sanatları unsurlarına, işlemlere ve süslemelere yer verildiği gözlemlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, müzeye dayalı sanat eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarına “Yaşadığınız Çevrede Kültürel İzler” temalı resim çalışmaları yaptırılmış, elde edilen ürünler Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, her iki grubun teknik beceriler (sanat elemanları, ilkeleri ve perspektif) açısından benzer düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koyarken, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık, kompozisyon, anlatım, hayal gücü, kültürel izleri aktarma ve çalışmayı tamamlama gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal alanlarda anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Elde edilen veriler, müze temelli etkinliklerin öğrencilerin yalnızca görsel ve teknik becerilerini değil, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını, sanatsal ifade güçlerini ve özgün düşünme kapasitelerini de beslediğini göstermektedir. Bu durum, müzelerin sunduğu otantik öğrenme ortamlarının klasik sınıf içi uygulamalara kıyasla daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağladığını işaret etmektedir. Nitekim Gartenhaus (2000), müzelerin görsel olarak uyarıcı atmosferinin öğrencilerin hayal gücünü canlandırdığını ve yaratıcı üretim süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmektedir.

Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin, kültürel izleri sanatsal üretimlerine dahil edebilme becerilerinin geliştiği; çalışmalarında konu bütünlüğü kurabildikleri ve duygusal anlatımı güçlü biçimde yansıttıkları gözlemlenmiştir. Özellikle etnografya müzesinde gerçekleştirilen motif avı gibi etkinliklerin, öğrencilerin gözlem yapma, detayları fark etme ve estetik beğeni oluşturma becerilerine katkı sunduğu dikkat çekmiştir. Bu bulgular, Yücel’in (2015) müze gezilerinin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal üretkenliği üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Bununla birlikte, sanatın teknik bileşenleri olarak değerlendirilebilecek perspektif, oran-orantı gibi öğelerde gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması, bu alanların klasik eğitim yöntemleriyle de geliştirilebildiğini göstermektedir. Ancak yaratıcı ve anlatıma dayalı beceriler söz konusu olduğunda, müze temelli yaklaşımın güçlü bir öğrenme zemini sunduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma müze dayalı sanat eğitiminin özel yetenekli öğrenciler üzerinde çok yönlü olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin sanatsal üretimlerinde hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda gelişim sağladıkları; müze ortamında geçirilen sürecin onların düşünme, yorumlama, hayal etme ve ifade etme becerilerini zenginleştirdiği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda müzeler, geleneksel sınıf ortamlarının bir alternatifi değil, tamamlayıcısı olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Özel yetenekli öğrenciler için okul içi ve dışı müze gezilerine dayalı sanat etkinlikleri planlanmalı, bu etkinliklerde öğrencilerin yaratıcı düşünme, gözlem ve anlatım becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Müzelerde gerçekleştirilen faaliyetlerin oyunlaştırılmış yönergelerle desteklenerek hem eğlenceli hem de yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunması teşvik edilmelidir.

Sanat dışındaki disiplinlerde de müze, galeri ve kültürel mekânlar aktif biçimde kullanılmalı; öğrencilerin farklı bağlamlarda özgürce düşünebilecekleri alternatif öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Eğitim programlarına müze temelli etkinlikler entegre edilmeli; özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, estetik ve kültürel derinlik sunan içerikler geliştirilmelidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, müze dayalı sanat eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal potansiyellerini açığa çıkaran, onları motive eden ve yaratıcı ifade alanlarını genişleten etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın yaygınlaştırılması, yalnızca bireysel gelişim açısından değil, kültürel mirasın geleceğe aktarımı açısından da büyük önem taşımaktadır.

Acknowledgment

Bu çalışma “Özel Yetenekli Öğrencilerde Müze Dayalı Sanat Eğitiminin Öğrencilerin Sanatsal Becerilerine, Tutumlarına, Yaratıcı ve Uzamsal Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Ethical approval

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 2022/338 Karar No’lu Etik Kurul Kararı ile “Uygun” kararı alınmıştır. Ayrıca müze gezisi ve etkinlikleri için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Konya Bilim Sanat Merkezi Müdürlüğü’ne dilekçe ile başvurarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırma grubu içerisindeki öğrenci ve veliler araştırmanın gönüllülük esasında olduğu, amacı, yöntemi gibi unsurları bilgilendirilerek, velilerinden araştırma ve gezi izinleri alınmıştır.

Conflict of Interest

Makalede çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERANSLAR

- Artut, K. (2002). Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.
- Atagök, T. (1999). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi, 16.
- Ayaydın, A. (2017). Çoklu Zekâ Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Müze Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 46(214), 9-21. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Milliegitim/Issue/36135/405914>
- Bapoğlu Dümenci, S., ve Yıldız Bıçakçı, M. (2019). Üstün ve Yetenekli Çocukların Gözüyle Müzedeki Etkinlikler: Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi. Journal Of International Museum Education, 1(1), 18-31. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Jimuseumed/Issue/48213/619845>
- Batdal Karaduman, G. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişmeye Etkisi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi.] İstanbul Üniversitesi
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Buyurgan, S. (2019). Müzede Eğitim: Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler. Müzede Eğitim, 1-4.
- Buyurgan, S., Özsoy, V., ve Mercin, L. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi Ve Uygulamaları. Ankara:Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği.
- Bülbül, H. (2016). Müze İle Eğitim Yoluyla Ortaokul Öğrencilerinde Kültürel Miras Bilinci Oluşturma. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6(3), 681-694. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Odusobiad/Issue/26332/280084>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık 19. Baskı
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2002). Tending The Special Spark: Accelerated And Enriched Curricula For Highly Talented Art Students. Roeper Review, 24(3), 161-168. <https://doi.org/10.1080/02783190209554170>
- Davashgil, Ü. (2009). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim (Ss. 545-592). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2001). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim. İstanbul: Ya-Pa.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde" Program" Geliştirme. Ankara: EDGE Akademi Yayınları, 1.Baskı
- Falotico, R. ve Quatto, P. (2015). Fleiss'in paradokssuz kappa istatistiği. Kalite ve Miktar: Uluslararası Metodoloji Dergisi, 49 (2), 463–470. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1>
- Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS (Third Edit). London And New York: Sage.
- Gartenhaus, R. A. (2000). Yaratıcı Düşünme ve Müzeler. (Çeviren Ruhsar Mergenci Bekir Onur) Ankara Üniversitesi Basımevi. Ank
- Genç, M. A. (2014). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Konya Bilsem Örneği). Sanat Eğitimi Dergisi, 2(1), 142-168. <https://doi.org/10.7816/sed-02-01-08>
- Genç, M. A. (2016). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları1. Journal Of Gifted Education And Creativity, 3(3), 49-66. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Jgedc/Issue/38699/449386>

- İlhan, A. Ç. (2017). Müze Profesyonelleri Projesi. Milli Eğitim Dergisi, 46(214), 453-465. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36135/405959#article_cite
- Ilman Güllühalı, E. (2019). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Kansu Çelik, F. (2015). Üstün Zekâlı Bireylerin Görsel Sanatlar Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Şanlıurfa Ve İstanbul İli Örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karakuş, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 127-144. <https://doi.org/10.17860/Efd.89448>
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 3.Baskı
- Kuruoğlu Maccario, N. (2002). Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 275-285. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153204>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application Of Hierarchical Kappa-Type Statistics In The Assessment Of Majority Agreement Among Multiple Observers. Biometrics, 33(2), 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Levent, F. (2013). Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi Ve Toplum. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 4. basım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 79(2710), https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06214921_BIYLIYM_VE_SANAT_MERKEZLERIY_YOYNERGESIY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. TC Resmi Gazete, 30471(7). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Ryabko, AV, Zaika, OV, Kukharchuk, RP, Vakaliuk, TA ve Osadchyi, VV, (2022). Nöro-bulanık bir yaklaşım kullanarak eğitim programlarının ve eğitim faaliyetlerinin kalitesinin değerlendirilmesini tahmin etme yöntemleri. *CTE Çalıştay Bildirileri* [Çevrimiçi], 9, s.154-169. <https://doi.org/10.55056/cte.112>
- San, İ. (2008). Eğitim Ve Müze Semineri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Seidel, S., & Hudson, K. (1999). Museum Education And Cultural Identity. Translated By Bahri Ata. Ankara : A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara Üniversitesi Basımevi
- Sisk, D. A. (1990). The State Of Gifted Education: Toward A Bright Future. Music Educators Journal, 76(7), 35-39. <https://doi.org/10.2307/3401035>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). Using Multivariate Statistics (Vol. 6). Pearson Boston, MA.
- Uzun, M. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar, El Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul
- Ülger, K. (2016). Öğrencilerin Resim Yapma Becerilerinde Gözlemlenen Yaratıcılık İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 2023-2039. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/Aibuefd/issue/28550/304609>
- Yücel, H. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemini Kullanarak Sanat Tarihi Alanında Gerçekleştirdikleri Müze Gezisinin Sanatsal Uygulamalarına Etkisi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 63-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/Kusbd/issue/19377/205568>

Ek. 1: Görseller

Resim 1. Deney Grubu “Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler” Konulu Resim Örnekleri	
Resim 1a. Ön Test (Etkinlik Öncesi Resimler)	Resim 1b. Son Test (Etkinlik Sonrası Resimler)
 Öğrenci 1	 Öğrenci 1
 Öğrenci 2	 Öğrenci 2
 Öğrenci 3	 Öğrenci 3
Resim 2. Kontrol Grubu “Yaşadığımız Çevrede Kültürel İzler” Konulu Resim Örnekleri	
Resim 2a. Ön Test (Etkinlik Öncesi Resimler)	Resim 2b. Son Test (Etkinlik Sonrası Resimler)
 Öğrenci 1	 Öğrenci 1

	Öğrenci 2		Öğrenci 2
	Öğrenci 3		Öğrenci 3

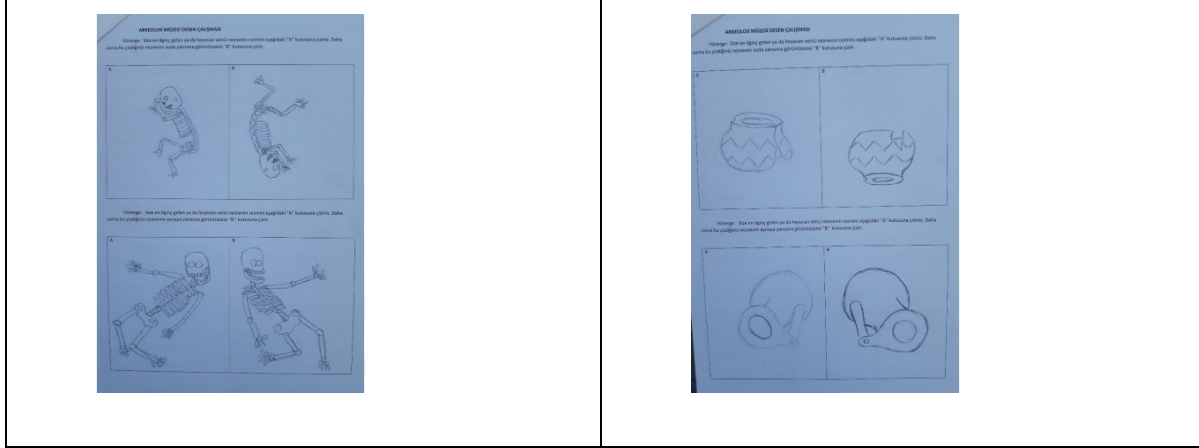
Resim 3. Deney Grubu “Simetri, Aynada ve Suda Yansıyan Şekiller” Etkinlik Örnekleri

			
---	---	--	---

Resim 4. Deney Grubu Konya Etnografya Müzesinde “Tasarım Etkinliği-Çağlar Boyu Giyim Kuşam” Etkinlik Örnekleri

		
---	---	---

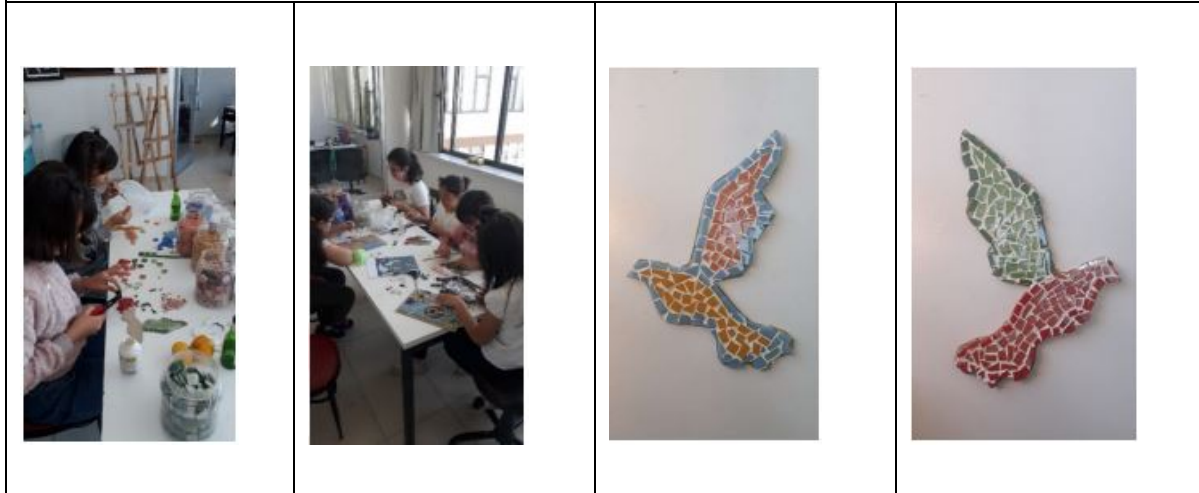
Resim 5. Deney Grubu Konya Arkeoloji Müzesinde “Desen Çizimi Etkinliği- Nesnenin Suyu Ve Aynaya Yansıması” Örnekleri



Resim 6. Deney Grubu “Kumaşa Baskı Yapma Etkinliği” Örnekleri



Resim 7. Deney Grubu “Mozaik Yapma Etkinliği-Arkeolojik Kalıntı Mozaik” Örnekleri





Ek. 2: Resim Çalışmaları Puanlama Cetveli

Öğrenci Adı:

Çalışma No:

	Ölçüt Kriterleri	Çok Zayıf 1	Zayıf 2	Orta 3	İyi 4	Çok İyi 5
1	SANAT ELEMANLARI: -Nokta -Çizgi -Şekil -Doku -Renk -Ton -Leke -Mekan -Biçim					
2	SANAT İLKELERİ -Oran -Ritim -Bütünlük -Denge – Vurgu -Hareket -Zıtlık - Değer (Valör) - Işık, Gölge					
3	YARATICILIK Özgünlük – Ayrıntılama – Esneklik - Akıcılık					
4	KOMPOZİSYON					
5	PERSPEKTİF					
6	ANLATIM (Kurgulama)					
7	KONU BÜTÜNLÜĞÜ					
8	HAYAL EDEBİLME					
9	KÜLTÜREL İZLER (Semboller)					
10	ÇALIŞMAYI TAMAMLAYABİLME					

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Gifted students are distinguished from their peers by their ability to learn quickly and permanently, their capacity to understand complex information and to think abstractly. The education of gifted students is an important factor in shaping the future of societies. Gifted students, who draw attention with their fast learning and high performance, have an important place in education. Meeting the educational needs of these students requires differentiated and enriched programs (Bapoğlu Dümenci et al., 2019; Batdal Karaduman, 2012; Genç, 2016; Kansu Çelik, 2015; Yücel, 2015). In Turkey, the education of gifted students is provided in Science and Art Centers. Science and Art Centers are institutions that provide formal education to students whose special talents are identified, as well as institutions opened to develop students' talent levels such as mental ability, drawing ability and musical ability and to enable them to use their existing talents at the highest level by providing support education services (Ministry of National Education, 2018). Art education in the education of gifted students plays a critical role in developing their artistic and creative skills. However, in the current system, the effects of art education focused on external environments such as museum education, especially on gifted students, have not been sufficiently investigated. Museums are special environments that support artistic development, develop aesthetic sensitivity and develop creative thinking skills (Atagök, 1999; Buyurgan, 2019). The purpose of this study is to examine the effects of museum-based art education on the artistic abilities of gifted students. In this experimentally designed study, the effects of museum education were evaluated by comparing the effects on the experimental and control groups.

Methods: The "Control Group Pre-Test-Post-Test Experimental Design" was used in the study. An 8-week museum and school activities training program was prepared for the experimental group. The school activities included activities such as "Symmetry, Shapes Reflected in Mirrors and Water" (Figure 3), "Fabric Printing Activity" (Figure 6), "Mosaic Making Activity-Archaeological Remains Mosaic" (Figure 7), and "Ceramic Activity-Remains from History" (Figure 8). In Konya Ethnography Museum, activities such as "Search and Find Activity-Motif Hunt", "Design Activity-Clothing Throughout the Ages" (Figure 4), "Object Drawing Activity-Motif Drawing" and in Konya Archaeology Museum, "Talking with History Activity", "Pattern Drawing Activity" (Figure 5), "Time Capsule Activity-Yesterday, Today, Tomorrow Chart" constituted the museum activities. The control group was provided with education in accordance with the Framework Plan for Education of the Specially Gifted of the Ministry of National Education. The research group consisted of 21 experimental group and 21 control group students studying at Konya Science and Art Center. Instead of random selection of the students, their age levels, developmental characteristics and the students' level of readiness were determined. In order to evaluate the artistic abilities of the students in both groups, they were asked to draw pictures with the theme of "Cultural Traces in Our Living Environment" before and after the activities. The pictures were scored with the Picture Rating Scale prepared with a 5-point Likert type. The Picture Rating Scale was formed from the sub-dimensions of Art Elements, Art Principles, Creativity, Composition, Perspective, Expression, Unity of Subject, Imagination, Cultural Traces and Completion of the Work.

The pictures made by the students in the experimental and control groups before and after the activities with the theme of "Cultural Traces in Our Living Environment" were analyzed by experts and converted into numerical data using the Picture Rating Scale. All calculations were analyzed using this data using the IBM SPSS statistical package program. The pictures made by the students in the experimental group with the theme of "Cultural Traces in Our Living Environment" were evaluated by experts according to the prepared Picture Rating Scale. The validity and reliability of expert assessments were checked using Fleiss Kappa analysis, a statistical method used to assess the reliability of agreement between two or more raters (Falotico and Quatto, 2015). The success values and effect sizes between the experimental and control groups, whose pictures were evaluated by experts, were revealed. The success value analysis explains the consistent difference between the inputs and outputs of the educational program objectives (Ryabko et al., 2022). In case of a statistically significant difference in the analysis of success values, the effect size of the studies was also examined. The effect size is valuable because it objectively measures the importance of an effect (Field, 2009). Finally, the pictures were also evaluated according to the descriptive content analysis.

Findings: The reliability and validity of the Drawing Rating Scale used in the evaluation of student work were consistent (Table 3). In order to determine the equivalence levels of the experimental and control group students, t-Test (Table 4) and Mann-Whitney U (Table 5) were applied according to the normality analysis results.

In general, it can be said that the students were at equal levels in all sub-dimensions except Art Elements and Subject Unity (Table 4 and Table 5). After determining the equivalence between the groups, the success values and effect sizes between the experimental and control groups were compared and the effect of the independent variable, museum-based art education, was examined. The developments in the creativity, composition, expression, subject integrity, imagination, cultural traces and work completion sub-dimensions of the experimental group students were found to be significantly different from the control group (Table 6 and Table 7). However, no significant difference was found between the two groups in technical dimensions such as art elements, art principles and perspective (Table 6).

When the pictures made by the students were examined according to the descriptive content analysis, it was seen that there were certain differences between the experimental and control groups. In the pre-test phase, it was determined that both groups used the elements and principles of art in a similar way and were at an equal level in terms of perspective, composition and spatial perception. In the post-test phase, development was observed in both groups, but it was understood that this development was more pronounced in the experimental group. Although positive changes were seen in the use of color and understanding of composition in the works of the control group students, it was determined that detailing and creative elements were limited. The experimental group used the elements that strengthen artistic expression more consciously, and especially gave more place to line and color perspective to deepen spatial perception. In addition, the students in the experimental group integrated handicrafts, embroidery and ornamental details into their paintings and presented cultural and artistic elements with a richer expression. In general, it was determined that the experimental group showed a more pronounced development in compositional integrity, artistic expression power and use of detail compared to the control group (Figure 1, Figure 2).

Conclusion and Recommendations: While the experimental group students showed more progress in developing abstract skills such as creative thinking and cultural traces and producing original works through their experiences in the museum, it was found that the traditional art education based on the curriculum applied to the control group was deficient in this regard. In this context, it was concluded that museum-based education programs should be integrated more into art education processes.

Based on the results of this study, it is recommended that museum-based education programs be expanded and integrated more into the education of gifted students. In particular, the regular inclusion of museum-based activities in the art education curriculum will provide significant benefits in terms of developing students' artistic skills and aesthetic sensitivities. In addition, considering that such programs may have similar effects in non-art disciplines, further research is recommended to explore their effects in different areas. These studies will help us better understand the contributions of out-of-school learning environments to students' general cognitive and emotional development.

Keywords: Gifted Student, Museum Education, Art Education, Artistic Skills

A Comparison of the Digital Divide Across Faculties in Synchronous Online Distance Education

Mehmet ÖZKAYA ^{1*}  Mustafa Tevfik HEBEBCİ ^{1*}  Fatih KALECİ ¹ 

¹ Necmettin Erbakan University, Türkiye

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 06.08.2024 Accepted: 24.06.2025 Published: 30.06.2025 Keywords: Digital divide, Synchronous online distance education, Higher education,	This study aimed to examine first- and second-level digital inequalities experienced by higher education students participating in synchronous distance education during the COVID-19 pandemic and to compare these experiences across different faculties. Additionally, the study explored students' preferences regarding types of distance education, including asynchronous, synchronous, and blended learning. Conducted with a cross-sectional research design, the study included 766 students from seven faculties and vocational schools. Participants were selected through convenience sampling. Data were collected online via a survey developed based on digital inequality indicators, specifically within the context of remote education during the pandemic. The findings revealed that most students had access to at least one technological device for educational purposes during the second academic year of the pandemic. However, approximately one-third of the participants followed their courses solely through smartphones. Smartphone use was more prevalent among students from low-income backgrounds or rural areas. These students typically had limited access to high-speed internet and restricted online connectivity. Participants reported a moderate level of perceived information and communication technology (ICT) proficiency. Male students perceived themselves as significantly more proficient in ICT use than female students. Similarly, students from the Faculties of Education and Engineering reported significantly higher levels of perceived ICT proficiency compared to students from other faculties. Regarding preferences for distance education, the average scores for asynchronous, synchronous, and blended methods were close to the moderate level. A significant difference was found between male and female students: while female students preferred synchronous education, male students favored asynchronous and blended approaches. No significant differences were observed in distance education preferences across faculties.

Eşzamanlı Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Fakülteler Arası Dijital Bölünmelerin Karşılaştırmalı İncelenmesi

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Geçmişi Geliş Tarihi: 06.08.2024 Kabul Tarihi: 24.06.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	Bu çalışmada, COVID-19 pandemisi sürecinde senkron uzaktan eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin birinci ve ikinci düzey dijital eşitsizliklere maruz kalma durumlarının incelenmesi ve bu deneyimlerin fakültelere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların tercih ettikleri uzaktan eğitim türleri (asenkron, senkron ve harmanlanmış) de araştırılmıştır. Kesitsel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmaya, yedi farklı fakülte ve meslek yüksekokulundan toplam 766 yükseköğretim öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, dijital eşitsizlik göstergeleri temel alınarak geliştirilen bir anket formu aracılığıyla çevrimiçi toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların salgının ikinci



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

Anahtar Kelimeler:

Dijital bölünme,
Senkron çevrimiçi uzaktan
eğitim,
Yükseköğretim

eğitim-öğretim yılında öğrenim amacıyla en az bir teknolojik cihaza erişebildiğini; ancak yaklaşık üçte birinin yalnızca akıllı telefonla derslerini takip ettiğini ortaya koymuştur. Düşük gelir grubunda bulunan veya kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler arasında akıllı telefon kullanımının daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin genellikle düşük hızlı internet bağlantısına sahip oldukları ve sınırlı çevrim içi erişim imkânlarına sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların algılanan bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Erkek öğrenciler, kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek BİT becerisi algısına sahiptir. Benzer şekilde, Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin, diğer fakültele kıyasla daha yüksek düzeyde algılanan BİT becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Uzaktan eğitim tercihlerine ilişkin analizde, asenkron, senkron ve harmanlanmış yöntemleri tercih eden öğrencilerin puan ortalamalarının orta düzeye yakın olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre tercihlerde anlamlı bir farklılık saptanmış; kadın öğrenciler senkron eğitimi, erkek öğrenciler ise asenkron ve harmanlanmış eğitimi daha fazla tercih etmiştir. Fakültele göre uzaktan eğitim tercihlerinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

To cite this article:

Özkaya, M., Hebecci, M. T., & Kaleci, F. (2025). A comparison of the digital divide across faculties in synchronous online distance education. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 7(1), 308-328. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.132>

***Sorumlu Yazar:** Mehmet ÖZKAYA, mehmetozkaya@msn.com

INTRODUCTION

Following the declaration of COVID-19 as a global pandemic by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020, countries implemented restrictions on various activities, including social, cultural, artistic, and sporting events. These measures led to the postponement of planned activities. In addition to travel restrictions and social distancing rules, many countries resorted to imposing curfews as a significant precaution. Notably, face-to-face education emerged as one of the most heavily impacted fields due to these restrictions (Reimers & Schleicher, 2020).

Epidemic data published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) revealed that on March 11, 2020, when the global pandemic was officially recognized, approximately 380 million students (21.7%) in 27 countries across the world were affected by these global events (UNESCO, 2020a). As of April 2, 2020, these figures had surged to encompass 1.6 billion students (91%) in 194 countries. Even on June 21, 2020, a significant portion of the student population, approximately 1.09 billion students (62.3%) across 123 countries, continued to grapple with the challenges posed by the ongoing pandemic. Moreover, post-epidemic data estimates that over 1.5 billion students experienced the impact of the pandemic after schools had reopened (UNESCO, 2020a). Over 90% of countries implemented various distance learning policies throughout school closures. Countries have made concerted efforts to ensure uninterrupted education delivery, primarily by leveraging existing online opportunities, especially those provided by Information and Communication Technologies (ICTs) (UNICEF, 2020). COVID-19 marked a significant turning point as it unfolded in an era characterized by the widespread use of social media and Internet technologies. The accessibility of ICTs, particularly Web 2.0 technology, played a pivotal role in enabling the rapid digital transformation necessitated by the pandemic. Nevertheless, challenges emerged regarding individuals' access to these technologies in regions with inadequate infrastructure. Despite migrating many basic education activities to online platforms during this period, studies have revealed that many households lack access to the Internet with sufficient speeds and bandwidth (Srinivasan et al., 2021). For instance, global statistics indicate that approximately 826 million students (50%) lack access to a home computer, while 706 million students (43%) have no access to home internet (UNESCO, 2023). Beyond issues related to infrastructure and connectivity, the familiarity of teachers, students, and administrators with ICT tools and their ability to utilize them also substantially influenced education during this period (Schleicher, 2020). This research focuses on the digital divide within a higher education institution that implemented synchronous distance education during the COVID-19 global pandemic. The study aims to conduct a comparative analysis based on demographic variables, identifying the digital disparities perceived by students across various faculties.

Digital Divide

The digital divide is commonly defined in literature using terms such as digital gap, digital disconnection, and digital poverty (Longoria et al., 2022; Setthasuravich & Kato, 2020). These concepts are primarily employed to distinguish between individuals with sufficient ICT access and those with limited or no access (Soomro et al., 2020). The OECD defines the digital divide as the inequality in access to ICT, particularly the Internet, among individuals, societies, or geographic regions with varying levels of economic development (OECD, 2001). More recently, differences in the quality of access, productivity, and scope of use have been explored within the context of the digital divide (Hargittai, 2021). Digital divides give rise to digital inequality on three levels (DiMaggio & Hargittai, 2001). The first level of inequality examines primary access to technological capabilities, assessing the presence or absence of such access. This form of inequality is particularly pronounced in developing countries. Second-level inequality pertains to the capacity to utilize ICT for specific purposes (Hargittai, 2001). Second-level inequality is prevalent among older individuals, rural residents, and low-income

households. Nevertheless, digital divides are influenced by various factors, including the quality of hardware, software, and network connectivity, autonomy of usage, skills, availability of social support, and the extent and quality of utilization. Research indicates that demographic and socio-economic factors play a role in shaping the level and quality of the first four factors, which, in turn, impact the types of usage (DiMaggio & Hargittai, 2001). This, in turn, results in divergent benefits and opportunities (van Deursen & Helsper, 2015). In this regard, digital divides extend beyond mere access and skills, giving rise to a third level of digital inequality concerning the advantages derived from usage (van Deursen & van Dijk, 2019; Wei et al., 2011).

The digital divide can be rooted in various socio-demographic and socio-economic factors, including income, education, geographic location, age, race/ethnicity and social class (Esteban & Cruz, 2021). The disparities resulting from these factors pose multiple challenges across different sectors and disciplines, including political, economic, and social sciences. Among these, education is particularly highlighted as closely linked to digital divides (Lythreitis et al., 2021). Especially in recent years, the shift to distance learning during the global COVID-19 global pandemic has intensified educational challenges associated with digital inequality in the context of digital inequalities, raising growing concerns (Kloza, 2023).

Related Studies

Numerous studies have investigated the digital divide during the COVID-19 global pandemic. A study involving 264 students at a public university in the Philippines revealed the presence of digital divides among tertiary students, influenced by demographic factors such as location, annual household income, and parents' educational attainment (Esteban & Cruz, 2021). Another study focused on minority students and highlighted their challenges in social connectivity with peers during this period (Hass et al., 2022). According to a survey conducted by the Pew Research Center between January 25 and February 8, 2021, it was observed that Black and Hispanic adults in the United States tended to have less access to computer technology and high-speed internet compared to their White counterparts (Atske & Perrin, 2021). Additionally, van De Werfhorst et al. (2022) examined the digital readiness levels of students and schools during a previous global epidemic, revealing variations in the digital divide based on factors such as migration background, gender, and socio-economic status. For instance, girls from higher socio-economic backgrounds without a migrant background exhibited higher levels of ICT skills compared to their male counterparts from lower socio-economic backgrounds with a migrant background. Engzell et al. (2021) investigated learning losses among secondary school students aged 8 to 11 in the Netherlands during the global pandemic by analyzing national examinations. Their findings indicated that disadvantaged students from less-educated families experienced disproportionate learning losses, with some students facing up to a 60% decline in educational outcomes. Furthermore, Duroisin et al. (2021) identified digital inequalities among teachers in Belgium, particularly related to access to technological equipment and their ability to make effective pedagogical decisions in distance learning. Consequently, it was emphasized that inequalities in teachers' capacity to make pedagogically sound decisions in the distance education environment play a significant role in explaining digital disparities among students.

Purpose of the Research

This study aims to compare the current situations of students across different departments who were engaged in distance education using the synchronous method during the COVID-19 global pandemic period. This comparison will be based on first and second-level digital inequality indicators. Additionally, the research aims to ascertain participants' preferences regarding various distance learning methods.

Research Questions

1. What is the distribution of basic and advanced ICT access among students from different faculties studying through synchronous distance education, as categorized by gender, household income, region of residence, and faculty?
2. How are perceived ICT skills distributed among students from different faculties engaged in synchronous distance education, considering factors such as gender, household income, region of residence, and faculty?
3. Is there a significant difference in ICT skills levels among students from different faculties engaged in synchronous distance education when considering gender and faculty as variables?
4. What are the preferences for distance learning methods among students engaged in synchronous distance education from various faculties, and do these preferences differ significantly based on gender and faculty?

Significance

The short-term ramifications of the COVID-19 global pandemic crisis encompass learning setbacks and increased school dropouts, while the long-term consequences encompass health issues, gender inequality, and digital disparities (UNESCO, 2021; 2020b). To address these disparities, international institutions and organizations such as the United Nations (UN), the World Bank, the International Telecommunication Union (ITU), and the European Union (EU) have undertaken various initiatives and regularly released reports aimed at mitigating these challenges. The UN has called upon all nations to make concerted efforts to reduce digital inequality while encouraging the development of policies aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). Meanwhile, the ITU consistently provides informative statistical data on the prevailing state of digital inequality. These reports frequently underscore the greater challenges developing countries face, particularly those classified as underdeveloped (ITU, 2022). This research seeks to contribute to the evidence base necessary for designing and implementing higher education policies that can reduce the adverse effects of digital disparities—particularly those encountered in synchronous distance education settings.

METHOD

Research Design

This study employed a cross-sectional research design. Cross-sectional studies are observational studies that assess a population at a specific point in time, gathering data from various individuals or groups. The main objective is to explore the relationships between variables at a single time point (Fraenkel et al., 2012).

Participants

In Türkiye, the Ministry of National Education (MNE) and the Council of Higher Education (CoHE), guided by a scientific advisory committee formed during the pandemic, initially closed all schools until April 2020. These closures were later extended until the end of the semester, and ultimately continued for an additional 49 weeks based on the course of the pandemic. To maintain continuity in education, both institutions transitioned primary, secondary, and higher education to distance learning using synchronous and asynchronous methods, as well as non-digital formats such as radio and television. Based on CoHE recommendations, Aksaray University initially implemented asynchronous distance education during the first semester. In the subsequent term, the instruction format was changed

to synchronous. The participants in this study consisted of students who engaged in synchronous learning during the second phase of the pandemic. Participants were selected using convenience sampling. A total of 766 students from seven different faculties participated. More than half were female ($n = 461$; 60.2%), and the average age was 22.2 ($SD = 2.63$). Students from the Faculty of Sport Sciences made up 6.9% ($n = 53$), with the remaining faculties contributing between 14% and 18% of the sample.

Table 1*Descriptive Statistics Regarding Participants' Demographic Characteristics*

Category		Distribution (f)	%
Age	Mean Age (years)	22.2	-
Gender	Female	461	60.2
	Male	305	39.8
Faculty	Faculty of Education	119	15.5
	Faculty of Arts and Sciences	132	17.2
	Faculty of Economics and Administrative Sciences	142	18.5
	Vocational School	98	12.8
	Faculty of Engineering	115	15.0
	Faculty of Health Sciences	107	14.0
	Sports Science Faculty	53	6.9
Grade Level	1st	48	6.3
	2nd	288	37.6
	3rd	176	23.0
	4th	254	33.2
Place of Residence	City/District Center (Urban)	652	85.1
	Town/Village (Rural)	114	14.9
Household Income	Low	292	38.1
Income	Middle	350	45.7
	High	124	16.2
Total		766	100.0

A substantial majority of the participants ($n = 652$; 85.1%) reported attending their courses from urban areas, including city and district centers. The remaining students ($n = 114$; 14.9%) participated from rural areas such as towns and villages. Regarding household income, a significant portion of the students ($n = 642$; 83.8%) were from low- and middle-income backgrounds.

Data Collection Tools

The Digital Inequalities in Emergency Remote Teaching (DIERT) instrument was developed to assess access- and skill-based inequalities experienced by higher education students during the COVID-19-induced shift to remote instruction in Turkey. Although asynchronous methods predominated during the initial phase of the transition, synchronous delivery became the primary mode of instruction in the later stages of the pandemic. The instrument items were refined through an iterative review process conducted by a panel of three domain experts—two instructional designers and one linguist—to ensure content validity and linguistic clarity.

The DIERT instrument comprises four sections with a total of 31 items:

- The first section includes six items gathering demographic information.
- The second section consists of five items assessing basic technology access conditions, targeting first-level digital inequalities.
- The third section measures second-level digital inequalities through 11 items evaluating

participants' perceived ICT competencies.

- The fourth section includes nine items examining participants' perceptions of how technological resources—such as high-speed, unlimited internet access or high-performance computing devices—affect their academic success in remote learning environments.

In accordance with the research objectives and scope, this study utilized the first three sections of the DIERT instrument: demographic characteristics, technology access, and perceived ICT competencies. The fourth section, which examines the impact of technological resources on academic success, has been reserved for a separate study due to its requirement for more comprehensive analysis.

Development and Validation Process

Prior to full-scale implementation, the DIERT instrument underwent pilot testing with 55 students from three faculties, confirming item clarity and establishing preliminary reliability (Cronbach's $\alpha = .82-.91$). Subsequently, the main validation study was conducted using two independent samples: Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on data from 301 participants, while Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on a separate sample of 260 students (total $N = 561$).

Section 1. Demographic Information

The first section of the DIERT instrument collects essential demographic data from participating students. The variables include gender, age, grade level, academic department, household income, and place of residence. The place of residence variable was specifically designed to capture students' actual living locations during the pandemic period. Since universities were closed due to public health measures, students were no longer residing in dormitories or on-campus housing. Instead, they participated in remote education from their family homes, which were distributed across diverse geographic regions ranging from metropolitan centers to rural villages. This geographic diversity was critical for assessing location-based digital inequalities. All items in this section are categorical or ordinal and were presented using structured survey formats (e.g., multiple-choice and dropdown response options).

Section 2. First-level Digital Inequalities: Basic ICT Access and Quality

The second section investigates first-level digital inequalities by focusing on students' fundamental access to information and communication technologies. This section captures both the presence of technological resources (access dimension) and the perceived adequacy or reliability of these resources (quality dimension). Participants were asked about the types of devices used for academic purposes (e.g., desktop computers, laptops, tablets, smartphones), internet connection types (wired, wireless, or mobile data), internet service providers, perceived internet speed, and data limitations (e.g., unlimited plans versus data quotas). All items in this section were designed as structured survey questions with categorical response options (e.g., multiple-choice and single-selection formats).

Section 3. Second-level Digital Inequalities: Perceived ICT Skills

The third section of the DIERT instrument assesses students' self-perceived digital competencies, consistent with the concept of second-level digital inequality, which refers to individuals' ability to use technology effectively. This section includes 11 items, each rated on a 5-point Likert scale (1 = Not at all competent, 5 = Very competent), to capture students' confidence in performing fundamental ICT-related tasks. Exploratory Factor Analysis (EFA) yielded a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of .877

and a significant Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 = 1714.975$, $df = 55$, $p < .001$), confirming the sample's suitability for factor analysis. Principal Component Analysis with Oblimin rotation revealed a three-factor structure accounting for 71.28% of the total variance. The resulting subscales were:

- Online Information Access and Research Skills (5 items),
- Multimedia Processing Skills (3 items),
- Basic Office Skills (3 items).

Factor loadings ranged from .518 to .940, demonstrating strong construct validity. The three-factor structure was further validated through Confirmatory Factor Analysis (CFA), which produced acceptable model fit indices: $\chi^2/df = 2.867$, CFI = .975, NFI = .962, TLI = .959, GFI = .947, AGFI = .912, RMSEA = .068 (90% CI [.055, .079]), and SRMR = .048.

Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficients for each subscale. The results indicated a high level of internal consistency across all subdimensions of the scale. Specifically, the Cronbach's alpha value was .88 for the "Online Information Access and Research Skills" subscale, .89 for the "Multimedia Processing Skills" subscale, and .87 for the "Basic Office Skills" subscale.

Subscale scores were calculated using mean values instead of raw totals to allow standardized comparisons across dimensions of different lengths. While no strict cut-off points were defined, mean values were descriptively interpreted as indicating low competence (< 2.5), moderate competence ($2.5-3.5$), and high competence (> 3.5).

Section 4: Technology Resources' Effect on Remote Learning

While not directly used in this study, the fourth section is presented here to contextualize the scope of the full DIERT instrument. The fourth section measures students' perceptions of how available technological resources—including internet speed, data capacity, and device performance—impact their success in remote learning environments. Items were rated on a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree), reflecting students' agreement with statements regarding the influence of ICT infrastructure on their academic performance.

Although the scale was initially conceptualized to comprise three subdimensions (Internet Speed, Data Quota, and Hardware Capability), Confirmatory Factor Analysis (CFA) results indicated that the first two dimensions formed a cohesive factor. Consequently, these items were combined into a unified construct labeled "Internet Speed and Data Quota." Construct validity was established through both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). EFA yielded a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of .899 and a significant Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 = 2801.525$, $df = 36$, $p < .001$), confirming sampling adequacy.

Principal Component Analysis with Oblimin rotation revealed two distinct factors that together accounted for 81.86% of the total variance. The first factor, Internet Speed and Data Quota (6 items) explained 71.86% of the variance, while the second factor, Hardware Capability (3 items), accounted for an additional 10.00%. Factor loadings ranged from .659 to .993, demonstrating strong construct validity. The correlation between factors was .708, indicating a substantial yet conceptually distinct relationship. CFA further validated the two-factor structure, producing strong model fit indices: $\chi^2/df = 5.828$, CFI = .989, NFI = .986, TLI = .976, GFI = .972, AGFI = .925, RMSEA = .079 (90% CI [.065, .095]), and SRMR = .033. Although the χ^2/df ratio slightly exceeded conventional thresholds, the remaining fit indices were well within acceptable ranges, with sample size sensitivity likely accounting for this minor deviation.

Internal consistency reliability of the scale was assessed using Cronbach's alpha coefficients. The overall scale demonstrated excellent reliability ($\alpha = .94$). The subscales also showed high internal consistency, with the Internet Speed and Data Quota subscale yielding $\alpha = .92$, and the Hardware

Capability subscale yielding $\alpha = .93$.

Higher scores indicate stronger perceptions of the positive influence of technology on remote learning outcomes. Although no formal cut-off values were imposed, scores above 3.5 were descriptively interpreted as indicative of a high perceived impact.

Data analysis

Descriptive analysis, including means and standard deviations, was first performed on the data obtained from the form. Normality was tested using the Shapiro-Wilk test. As the data significantly deviated from a normal distribution ($p < .05$), non-parametric tests were employed.

Findings

The findings are organized into three primary categories. First, results are presented regarding participants' access to and the quality of ICT resources, reflecting first-level digital inequality indicators. Second, findings related to participants' perceived ICT skill levels are reported, addressing second-level digital inequality indicators. Finally, participants' preferences for different distance learning modalities are presented. In addition to the validated scale items, the questionnaire included two single-item measures developed for descriptive purposes. The first item asked participants to indicate the type of learner they most identified with (self-learner, teacher-assisted learner, face-to-face learner, or distance learner); the results of this item are presented in Table 2. The second item asked participants to rate their preference for different distance education modalities (asynchronous, synchronous, or blended); the findings for this item are reported at the end of the results section.

According to the responses, participants most frequently identified as face-to-face learners ($\bar{x} = 3.78$), followed by teacher-assisted learners ($\bar{x} = 3.65$) and self-learners ($\bar{x} = 3.51$). Notably, the mean score for the 'distance learner' identity was lower than other types ($\bar{x} = 2.85$).

Table 2

Participants' Perceived Learning Characteristics

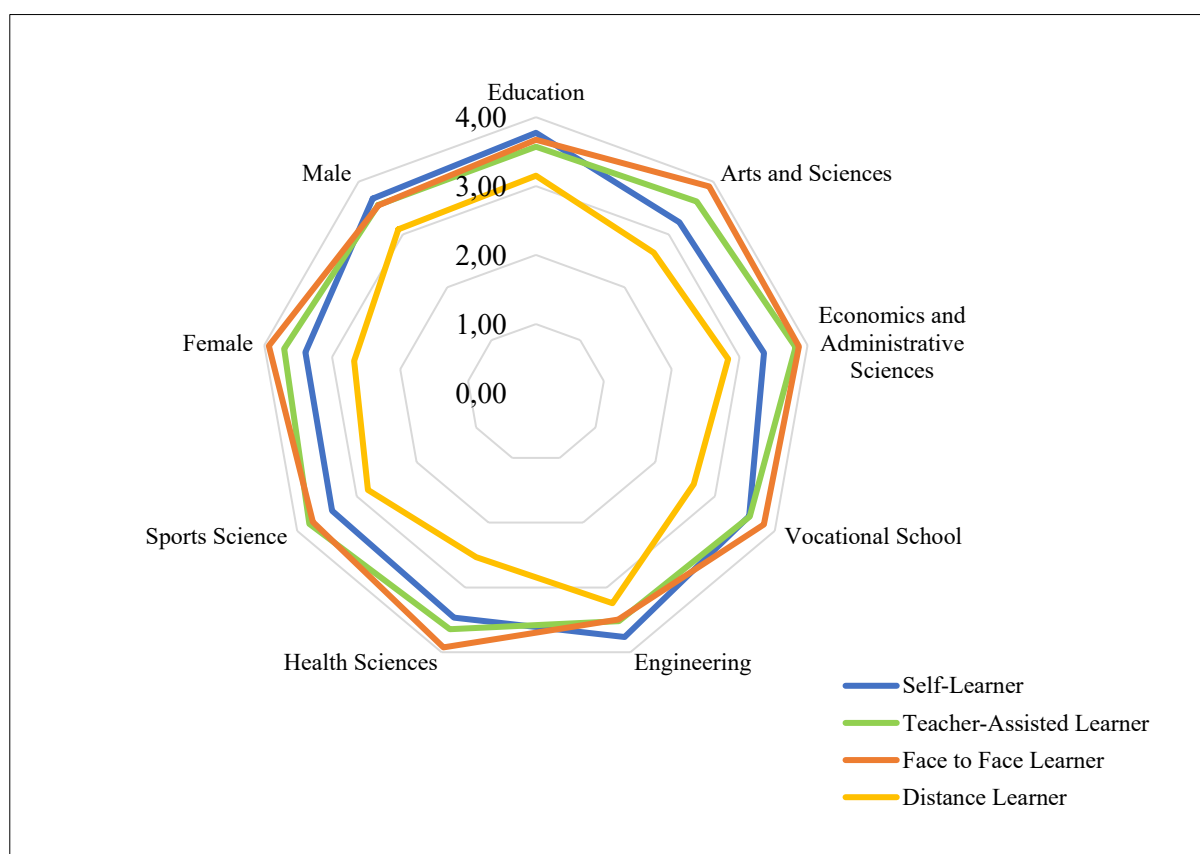
	<i>n</i>	Self-Learner		Teacher Assisted Learner		Face to Face Learner		Distance Learner	
		$\bar{x}$	<i>SD</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Female	461	3.39	1.17	3.71	1.05	3.93	1.21	2.68	1.38
Male	305	3.68	1.15	3.56	1.12	3.55	1.31	3.10	1.42
Faculty of Education	119	3.77	0.99	3.57	1.13	3.67	1.26	3.15	1.25
Faculty of Arts and Sciences	132	3.23	1.20	3.63	1.09	3.91	1.18	2.66	1.47
Faculty of Economics and Administrative Sciences	142	3.36	1.16	3.82	1.03	3.87	1.25	2.83	1.51
Vocational School	98	3.57	1.22	3.58	1.11	3.82	1.17	2.64	1.44
Faculty of Engineering	115	3.77	1.15	3.52	1.02	3.50	1.37	3.24	1.35
Faculty of Health Sciences	107	3.47	1.19	3.64	1.08	3.93	1.29	2.53	1.26
Sports Science Faculty	53	3.42	1.22	3.79	1.13	3.74	1.33	2.81	1.48
Total	766	3.51	1.17	3.65	1.08	3.78	1.26	2.85	1.41

When learner characteristics were examined by gender, female students reported a stronger preference for face-to-face learning ($\bar{x} = 3.93$), while their identification with the distance learner profile was notably lower ($\bar{x} = 2.68$). In contrast, male students were more likely to consider themselves self-learners ($\bar{x} = 3.68$), which may suggest a tendency toward autonomous learning behaviors. Analysis by academic faculty revealed several distinctive patterns. Students from the Faculties of Education and Engineering reported higher levels of identification with the distance learner profile ($\bar{x} = 3.15$ and $\bar{x} = 3.24$, respectively) compared to peers in other faculties. This may reflect greater digital engagement or

adaptability in these fields. Conversely, students in the Faculty of Sports Sciences showed the highest preference for teacher-assisted learning ($\bar{x} = 3.79$). Face-to-face learning was most strongly endorsed by students in the Faculty of Health Sciences ($\bar{x} = 3.93$) and Vocational School ($\bar{x} = 3.82$), suggesting a preference for structured, in-person educational contexts in these disciplines. In terms of teacher-supported learning, students in the Faculty of Economics and Administrative Sciences reported the highest scores ($\bar{x} = 3.82$). Meanwhile, self-learning was most commonly associated with students from the Faculties of Education and Engineering ($\bar{x} = 3.77$ for both). As shown in Figure 1, these patterns are visually depicted through a radar chart comparing learner types across gender and faculty categories

Figure 1

Learner Characteristics of Participants by Faculty and Gender



Radar chart illustrating self-identified learning preferences of students across different faculties and by gender (N = 766). Following the overview of learner preferences, the subsequent findings focus on first-level digital inequality indicators, beginning with students' basic access to ICT

Findings on First-Level Digital Divide

Tables 3 and 4 show the results of the first-level digital inequality indicators on the primary and quality level of access to ICT by students studying in synchronous distance education.

Participants' Basic-Level Access to ICT

Participants were asked about the technological devices they used for attending classes and their type of internet connection. Table 3 shows the distribution of students' primary access to ICT by gender, household income, region of residence, and faculty of study.

Table 3*Participants' Primary Access to ICT Tools*

		Technology Used								Internet Connection Type			
		Desktop		Laptop		Phone		PC & Phone		Wired & Broadband		Mobile	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gender	Female	12	2.6	175	38.0	172	37.3	102	22.1	389	84.4	72	15.6
	Male	40	13.1	118	38.7	106	34.8	41	13.4	246	80.7	59	19.3
	Total	52	6.8	293	38.3	278	36.3	143	18.7	635	82.9	131	17.1
Household Income	Low	15	5.1	81	27.7	151	51.7	45	15.4	207	70.9	85	29.1
	Middle	26	7.4	162	46.3	98	28.0	64	18.3	316	90.3	34	9.7
	High	11	8.9	50	40.3	29	23.4	34	27.4	112	90.3	12	9.7
	Total	52	6.8	293	38.3	278	36.3	143	18.7	635	82.9	131	17.1
Place of Residence	City-District	44	6.7	263	40.3	212	32.5	133	20.4	559	85.7	93	14.3
	Town-Village	8	7.0	30	26.3	66	57.9	10	8.8	76	66.7	38	33.3
	Total	52	6.8	293	38.3	278	36.3	143	18.7	635	82.9	131	17.1
Faculty	Education	9	7.6	42	35.3	41	34.5	27	22.7	107	89.9	12	10.1
	Arts and Science	8	6.1	46	34.8	48	36.4	30	22.7	100	75.8	32	24.2
	Economics & A.	3	2.1	70	49.3	39	27.5	30	21.1	128	90.1	14	9.9
	Vocational Sc.	10	10.2	20	20.4	51	52.0	17	17.3	73	74.5	25	25.5
	Engineering	12	10.4	68	59.1	20	17.4	15	13.0	105	91.3	10	8.7
	Health Sciences	7	6.5	35	32.7	48	44.9	17	15.9	84	78.5	23	21.5
	Sports Sciences	3	5.7	12	22.6	31	58.5	7	13.2	38	71.7	15	28.3
	Total	52	6.8	293	38.3	278	36.3	143	18.7	635	82.9	131	17.1

The participants' access to ICT at a basic level is as follows: 6.8% use desktop computers, 38.3% use notebooks, 36.3% use smartphones and 18.7% use both smartphones and computers to access their courses. While a substantial proportion of students (82.9 %) have access to a wired/broadband network, the remainder (17.1 %) only have access to a mobile network. The use of smartphones is slightly higher among women (37.3%) than men (34.8%) when looking at the use of ICT by gender. Regarding the distribution of male and female participants by type of internet connection, the distribution is similar. Specifically, 84.4% of women and 80.7% of men are connected to the wired/broadband Internet. When considering participants' access to ICT by household income, about half of low-income participants (51.7%) could only use smartphones to access distance learning courses. Regarding household income, around a third (29.1 %) of students in the low-income group and a tenth (9.3 %) of those in the middle and high-income group are connected to the mobile web. It is also observed that students living in rural areas such as towns and villages have higher smartphone usage (57.9%) than those in urban areas (32.5%). Regarding the type of internet connection, 66.7% of students living in towns and villages have access to wired/broadband Internet, while this figure rises to 87.7% in provincial/county centers. Finally, examining the distribution by faculty, there is a tendency for higher smartphone use among students in vocational schools (52%) and sports faculties (58.5%). It is also noteworthy that about half (44.9%) of students in health faculties use smartphones for educational purposes.

Quality level of students' access to ICT

The quality of students' access to ICT was assessed in terms of internet speed and data limitations. At this stage, participants were asked about their Internet service's connection speed and data quota status for course participation. Table 4 shows the breakdown of the quality of students' access to ICT in terms of gender, household income, region of residence and field of study.

Table 4

Participants' access to ICT in terms of quality

		Internet Connection Speed						Internet Quota (Limited-Unlimited) Status			
		Low		Middle		High		Limited Data		Unlimited Data	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gender	Female	105	22.8	227	49.2	129	28.0	150	32.5	311	67.5
	Male	88	28.9	135	44.3	82	26.9	120	39.3	185	60.7
	Total	193	25.2	362	47.3	211	27.5	270	35.2	496	64.8
Household Income	Low	95	32.5	140	47.9	57	19.5	157	53.8	135	46.2
	Middle	78	22.3	173	49.4	99	28.3	91	26.0	259	74.0
	High	20	16.1	49	39.5	55	44.4	22	17.7	102	82.3
	Total	193	25.2	362	47.3	211	27.5	270	35.2	496	64.8
Place of Residence	City-District	143	21.9	314	48.2	195	29.9	209	32.1	443	67.9
	Town-Village	50	43.9	48	42.1	16	14.0	61	53.5	53	46.5
	Total	193	25.2	362	47.3	211	27.5	270	35.2	496	64.8
Faculty	Education	29	24.4	56	47.1	34	28.6	38	31.9	81	68.1
	Arts and Science	25	18.9	65	49.2	42	31.8	47	35.6	85	64.4
	Economics & A.	32	22.5	70	49.3	40	28.2	45	31.7	97	68.3
	Vocational Sc.	24	24.5	47	48.0	27	27.6	42	42.9	56	57.1
	Engineering	34	29.6	54	47.0	27	23.5	31	27.0	84	73.0
	Health Sciences	36	33.6	48	44.9	23	21.5	42	39.3	65	60.7
	Sports Sciences	13	24.5	22	41.5	18	34.0	25	47.2	28	52.8
	Total	193	25.2	362	47.3	211	27.5	270	35.2	496	64.8

The percentage of participants with a low-speed internet connection is 25.2%, while the percentage of those with a medium-speed connection is 47.3%. Concerning the adequacy of the Internet data, a significant proportion of participants use the Internet to a limited extent (n=270; 35.2%). More than 70% of both male (n=223; 73.2%) and female (n=332; 72.0%) students reported having low to medium internet speeds. When analyzed by household income, more than half of low-income participants (n=157; 53.8%) use limited internet packages. When assessing connection speeds by faculty, similar distributional patterns emerge. Sports science and technical science students use the Internet more than other faculties. In terms of assessing participants' primary access to ICT in terms of the first level of digital inequality indicators, respondents have at least one technological device for educational purposes. Almost all participants have access to the Internet. However, about a third rely exclusively on a smartphone to access course materials. It is worth noting, however, that students from lower-income groups or living in rural areas are more likely to use smartphones to access their course material. These students need more screen size and access to keyboard and mouse tools. Having the smartphone as the primary access tool, especially for low-income or rural students, represents a significant limitation in terms of digital opportunities. Assessing the quality of students' access to ICT according to the first level of digital inequality indicators, the proportion of students with low and medium connection speeds is relatively high. Participants with lower household incomes and students from rural areas, such as towns and villages, have lower internet speeds and tend to use limited internet services. This finding underlines the uneven distribution of high-speed and unlimited internet access according to location and household income.

Findings on Second-Level Digital Divide: Participants' perceived ICT skills

When assessing the participants' perceived skills in using ICT within the framework of the second level of digital inequalities, Participants' overall self-perceived ICT competence was slightly above the moderate level ($\bar{x} = 3.50$).

Table 5*Descriptive Findings on Participants' ICT Literacy Levels*

				Basic Office Skills		Multimedia Processing Skills		Information Access and Research Skills	
				$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Gender	Female	461	60,2	3,46	1,06	2,89	1,16	3,88	1,00
	Male	305	39,8	3,55	1,20	3,26	1,26	3,92	1,11
Faculty	Education	119	15,5	3,79	,95	3,05	1,16	3,89	1,04
	Arts and Science	132	17,2	3,28	1,12	3,01	1,27	3,90	1,07
	Economics & A.	142	18,5	3,49	1,08	3,06	1,16	3,96	,99
	Vocational Sc.	98	12,8	3,35	1,12	2,98	1,21	3,72	1,09
	Engineering	115	15,0	3,88	1,03	3,20	1,19	4,15	,99
	Health Sciences	107	14,0	3,31	1,22	2,89	1,21	3,72	1,04
	Sports Sciences	53	6,9	3,23	1,23	3,06	1,40	3,81	1,12
Total		766	100	3,50	1,12	3,04	1,21	3,89	1,04

Looking at the average scores for perceived ICT skills by gender, as shown in Table 5, male participants reported higher mean scores than their female counterparts across all ICT skills domains. When analyzing the data by faculty, it is worth noting that students in the Faculty of Engineering achieve higher average scores in all three perceived ICT skills categories than their counterparts in other faculties. In terms of their ability to access information sources, students show high average scores regardless of demographic factors. Therefore, students have adequate skills to use ICT resources for homework and information purposes. However, the average score for students' skills in using software to prepare audiovisual material is at a medium level, regardless of demographic variables. Differences in mean scores for perceived ICT skills by gender and subject area were assessed using Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests to determine the significance of these differences. The results of the difference tests are shown in detail in Tables 6 and 7.

Gender-Based Analysis of Participants' Perceived ICT Skills

Table 6 shows that the participants' ability to use audiovisual software, a subset of perceived ICT skills, differs significantly by gender ($p < .05$). Men's perceived skills to use audiovisual applications are significantly higher than women's (descriptive results are shown in Table 5).

Table 6*Results of the analysis of the level of perceived ICT skills of the participants by gender^a*

Skills	Basic Office Skills	Multimedia Processing Skills	Information Access and Research Skills
Mann-Whitney U	65717.000	58344.000	66486.000
Wilcoxon W	172208.000	164835.000	172977.000
Z	-1.539	-4.012	-1.291
Asymp. Sig. (2-tailed)	.124	.000	.197

a. Grouping Variable: Gender

Gender disparities in ICT-related fields may stem from entrenched gender roles and societal expectations. Specifically, the societal norm that positions men as inherently more interested and proficient in ICT-related subjects might act as a catalyst for men to actively develop their ICT skills, potentially diminishing women's inclination towards the field. Consequently, such disparities can result in divergent outcomes and varying levels of productivity between genders. Additionally, the historical precedence of men being introduced to ICT at an earlier age, coupled with their earlier access to

technology, could contribute to their advanced development of ICT skills. This early exposure may serve as a contributing factor to the greater proficiency that men tend to exhibit in the ICT domain.

Comparison of ICT Skill Levels Across Faculties

Statistically significant differences were observed among faculties in students' skills in using office applications and accessing information resources ($p < .05$). Following the Kruskal-Wallis test, post-hoc comparisons using Dunn's test were conducted to identify specific group differences.

Table 7

Faculty-based difference test results of the participants' skills in using ICT^{a,b}

Skills	Basic Office Skills	Multimedia Processing Skills	Information Access and Research Skills
Kruskal-Wallis H	33.824	3.973	15.516
df	6	6	6
Asymp. Sig.	.000	.680	.017

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Fakülte-MYO

Based on the test results, it can be concluded that the mean scores of the students of the faculty of education in the field of the use of office applications are significantly higher than those of the students of the faculties of Sports Sciences, arts and science, vocational school, and health sciences ($p < .05$). The mandatory inclusion of the 'Information Technologies' course in the first year of Education faculties likely contributes to the development of students' ICT skills. Similarly, it is concluded that the mean scores of engineering students' ability to use office applications are significantly higher than those of sports sciences, arts and science, vocational school, and health sciences ($p < .05$). On the other hand, it was found that the mean scores of the students of the Faculty of Engineering in their ability to access information resources are significantly higher than those health sciences and sports sciences ($p < .05$). This finding may be related to the fact that engineering courses typically require more advanced ICT skills.

Students' Distance Learning Preferences by Gender and Faculty

Participants were asked to what extent they would prefer asynchronous, synchronous, and blended distance education formats for the following semester, assuming distance education would continue. The mean scores of the participants for all three distance learning methods are close to the overall average. A significant difference was found between the mean scores of male and female participants. Female participants showed a significantly higher preference for synchronous distance learning compared to male participants. In contrast, male participants preferred asynchronous and blended distance learning at significantly higher levels than female participants.

Table 8

Participants' preferences for distance learning by gender

	Gender	n	Mean Ranks	Sum of Ranks	$\bar{x}$	SD	Mann-Whitney U		
							u	z	p
Asynchronous Distance Education	Female	461	365.8	168636	3.161	1.387	62144.5	-2.792	0.005
	Male	305	410.3	125126	3.039	1.482			

Synchronous Distance Education	Female	461	398.8	183845	3.139	1.449	63251.5	-2.408	0.016
	Male	305	360.4	109917	2.889	1.410			
Blended Distance Education	Female	461	370.4	170754	3.000	1.464	64262.5	-2.063	0.039
	Male	305	403.3	123008	3.223	1.454			

Several factors may contribute to women's higher preference for synchronous higher education and their higher average scores compared to men. One possible explanation is that women tend to have more disciplined and organized work habits, which are better suited to the regular timetables and fixed hours of synchronous education. Another contributing factor may be women's stronger communication and collaboration skills. It is worth noting that, in synchronous education, students learn through direct interaction with one another. However, preferences for asynchronous and blended learning may vary depending on individual factors. Asynchronous learning can be advantageous for those who require more flexibility in their schedule and the ability to progress at their own pace, as it offers independence in terms of time and location. It has been observed that male participants tend to exhibit more self-directed learning habits, which may explain their preference for asynchronous learning. Furthermore, the blended learning approach, which combines online and face-to-face instruction, may have influenced the preferences of male participants.

When examining the distance learning preferences of participants based on their faculties and vocational education and training (VET) schools, it was found that the average score for all three distance learning methods was roughly the same. While slight variations in the average scores of students from different faculties or VET schools were noted, these differences were not statistically significant.

Table 9

Participants' Distance Education Preferences According to Faculty and Vocational School

		Kruskal Wallis H						
		n	Men Ranks	$\bar{x}$	SD	h	df	p
Asynchronous Distance Education	Education	119	398.60	3.27	0.127	11.76	6	0.68
	Arts and Science	132	382.88	3.16	0.127			
	Economics & A.	142	372.80	3.09	0.118			
	Vocational Sc.	98	398.21	3.26	0.146			
	Engineering	115	426.31	3.45	0.134			
	Health Sciences	107	339.60	2.87	0.137			
	Sports Sciences	53	348.35	2.93	0.203			
Synchronous Distance Education	Education	119	387.83	3.07	0.131	10.047	6	0.123
	Arts and Science	132	353.95	2.84	0.130			
	Economics & A.	142	379.75	3.01	0.117			
	Vocational Sc.	98	361.84	2.90	0.143			
	Engineering	115	380.15	3.02	0.139			
	Health Sciences	107	435.37	3.38	0.133			
	Sports Sciences	53	400.03	3.15	0.195			
Blended Distance Education	Education	119	391.10	3.15	0.125	4.224	6	0.646
	Arts and Science	132	388.95	3.12	0.132			
	Economics & A.	142	370.63	3.00	0.124			
	Vocational Sc.	98	365.55	2.97	0.145			
	Engineering	115	406.90	3.24	0.138			
	Health Sciences	107	364.76	2.95	0.148			
	Sports Sciences	53	407.58	3.26	0.191			
Total		766						

Based on the descriptive findings, students from the Faculty of Sports Sciences and the Faculty of Engineering reported the highest average scores for blended distance education ($\bar{x} = 3.26$). Asynchronous education was most preferred by students in the Faculty of Engineering ($\bar{x} = 3.45$), while students in the Faculty of Health Sciences expressed the highest preference for synchronous education ($\bar{x} = 3.38$). Although overall differences in distance education preferences by faculty were not statistically significant, descriptive data suggest that students in the Faculty of Health Sciences demonstrated a notably higher preference for synchronous education ($\bar{x} = 3.38$) than for asynchronous education ($\bar{x} = 2.87$).

DISCUSSION

The COVID-19 global pandemic has had a profound impact on the world, particularly on sectors such as health, education, tourism, and the economy. The measures adopted by countries in accordance with the recommendations of the World Health Organization led to significant changes, especially in social life. During this period, all education and training activities were suspended—an unprecedented event in world history. Subsequently, education resumed through distance learning supported by various technologies. Many educational institutions conducted their courses both asynchronously and, later, synchronously through learning management systems.

To participate in these courses, students required access to a reliable internet infrastructure and a device such as a computer, tablet, or smartphone. While some students had access to the necessary infrastructure and technological devices, others faced challenges in meeting these requirements due to factors such as socioeconomic status and regional infrastructure disparities. These challenges contributed to digital inequalities between students, posing a significant barrier to achieving equal opportunities in education.

When evaluating the research results, evidence of digital inequality was found among higher education students engaged in synchronous distance learning during the COVID-19 global pandemic. Furthermore, it was concluded that participants' preferences for distance learning varied according to demographic variables. Although all participants had access to at least one technological device when schools were closed, it was observed that approximately one-third of the population could only attend classes using their smartphones. The use of smartphones was found to be more prevalent among students from low-income groups and rural areas. Similarly, students from low-income groups and those living in rural areas were found to have lower internet speeds and limited internet access. A study by Yolcu (2020) indicated that more than half of the students struggle with internet access quality and lack a computer to participate in classes. A review of the literature also highlights the lack of equipment and infrastructure as one of the primary issues during the pandemic period (Saygi, 2021; Tirtanawati, 2021). The findings of this research show that these factors continue to have a negative impact on students, even in higher education. However, it has been confirmed that first-level digital inequalities remain prevalent in higher education, indicating that factors such as location and socioeconomic status continue to influence the digital divide. These findings align with many studies in the existing literature (Aissaoui, 2021; Esteban & Cruz, 2021; Laufer et al., 2021).

The research also found that the perceived ICT skills of higher education students were generally average. Furthermore, significant differences in perceived ICT skills were observed according to gender and faculty. Male students demonstrated higher perceived skills than female students in graphic-audio and video editing, but no significant gender differences were found in the use of software and access to information resources. This suggests that the digital literacy levels of higher education students, irrespective of gender, are relatively homogeneous. However, it also indicates that ICT skills continue

to vary by gender in areas that demand more technical expertise (Qazi et al., 2021; Scheerder et al., 2017). These gender differences may be influenced by gender roles and societal expectations. It is important to emphasize, however, that these differences are not solely attributable to biological or stereotypical gender differences. Education systems can mitigate this inequality by promoting gender equality and providing girls with opportunities to develop ICT skills early on. Moreover, educational policies and programs that challenge gender stereotypes can also play a crucial role in addressing this issue. According to the research findings, ICT skills also vary depending on the faculty. Students from the faculties of engineering and education were found to possess higher ICT skills compared to students from other faculties. This can be attributed to the higher concentration of ICT-related courses within these faculties.

Research indicates that preferences for distance learning vary according to gender, with studies in literature supporting this conclusion (Qazi et al., 2021). While women tend to prefer synchronous education, men are more inclined toward asynchronous and blended learning formats. Based on these findings, higher education institutions should offer a variety of distance learning methods that cater to different preferences and abilities, thus creating a learning environment that meets the diverse needs of all students. Additionally, the research shows that preferences for distance learning differ across faculties. Students in engineering and education faculties are more likely to prefer synchronous, asynchronous, and blended distance learning, whereas students in health and sports faculties tend to favor face-to-face and synchronous education.

Conclusion

The Covid-19 pandemic has exacerbated digital inequalities among higher education students. Additionally, students' preferences for distance learning methods vary based on demographic factors. The findings of this study underscore the presence of digital inequalities, which remain a significant barrier to equal opportunities in education. One of the key factors contributing to these inequalities is the lack of internet infrastructure and technological devices, particularly in low-income and rural areas. In conclusion, this study highlights the persistence of digital inequalities in higher education. The results suggest that higher education institutions should shift towards customized distance learning approaches that cater to the unique needs of different faculties and students, rather than adopting a one-size-fits-all model. Furthermore, efforts are needed to mitigate digital inequalities through policies and initiatives that promote gender equality. In situations that require school closures, such as pandemics, higher education institutions should implement measures to address the socio-economic disparities related to students' locations and household incomes, ensuring equal opportunities for all in distance learning.

Limitations:

Students lacking ICT access may be underrepresented due to the online nature of the survey.

Research Highlights:

- Learner profiles differ by faculty and gender; Education and Engineering students are more likely to identify as distance learners.
- Male students report higher perceived ICT skills, especially in technically demanding tasks.
- ICT competence varies by discipline; students in Health, Sports, and Arts and Sciences show lower proficiency.
- Multimedia processing skills are weak across all demographics, highlighting a shared area for improvement.
- Distance learning preferences vary by gender; women prefer synchronous, men favor asynchronous and blended formats.

Ethical Approval Statement

This study was approved by the Aksaray University Human Research Ethics Committee (Approval No: 2020/06-84).

Acknowledgements

We sincerely thank all participants who voluntarily took part in the survey and contributed to the data collection process.

Author Contributions

Özkaya, M.: Conceptualization, Methodology, Formal Analysis, Investigation, Data Curation, Writing – Original Draft, Visualization.

Hebecci, M.T.: Conceptualization, Writing – Review & Editing.

Kaleci, F.: Conceptualization, Writing – Review & Editing.

Funding

This research received no external funding.

Competing Interests

The authors declare no competing interests.

REFERENCES

- Aissaoui, N. (2022). The digital divide: a literature review and some directions for future research in light of COVID-19. *Global Knowledge, Memory and Communication*, Vol. 71 No. 8/9, pp. 686-708. <https://doi.org/10.1108/GKMC-06-2020-0075>
- Atske, S., & Perrin, A. (2021). Home broadband adoption, computer ownership vary by race, ethnicity in the U.S. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/07/16/home-broadband-adoption-computer-ownership-vary-by-race-ethnicity-in-the-u-s/>
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University*, 4(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/4843/610b79d670136e3cdd12311f91f5cc98d2ee.pdf>.
- Duroisin, N., Beauset, R., & Tanghe, C. (2021). Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the french speaking community of belgium. *European Journal of Education*, 56(4), 515–535. <https://doi.org/10.1111/ejed.12475>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Esteban, A. C., & Cruz, M. J. (2021). Digital divide in times of pandemic among teacher education students. *Open Access Library Journal*, 08(04), 1–12. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107323>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Hargittai, E. (2001). Second-level digital divide: mapping differences in people's online skills. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/cs/0109068>.
- Hargittai, E. (2021). *Handbook of digital inequality*. Edward Elgar Publishing.
- Hass, D., Hass, A., & Joseph, M. (2022). Emergency online learning & the digital divide: an exploratory study of the effects of covid-19 on minority students. *Marketing Education Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10528008.2022.2136498>
- International Telecommunication Union (ITU). (2022, November 24). *Facts and figures: The gender digital divide*. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2022/11/24/ff22-the-gender-digital-divide/>
- Kloza, B. (2023, January 30). *Consequences of the Digital Divide in Education - Connecting the Unconnected*. Connecting the Unconnected. <https://ctu.ieee.org/consequences-of-the-digital-divide-in-education>
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., De Brichambaut, P. P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. W. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6>
- Longoria, I. A., Bustamante-Bello, R., Ramírez-Montoya, M. S., & Molina, A. (2022). Systematic mapping of digital gap and gender, age, ethnicity, or disability. *Sustainability*, 14(3), 1297. <https://doi.org/10.3390/su14031297>
- Lythreathis, S., El-Kassar, A., & Singh, S. (2021). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121359. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Understanding the digital divide*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/understanding-the-digital-divide_236405667766.html

- Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, Y., Paul, S. K., & Maitama, J. Z. (2021). Gender differences in information and communication technology use & skills: a systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4225–4258. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020* [Policy paper]. Organisation for Economic Co-operation and Development & Harvard Graduate School of Education. https://www.oecd.org/en/publications/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en.html
- Saygi, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Scheerder, A. J., Van Deursen, A. J. a. M., & Van Dijk, J. A. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020*. OECD Publishing. <https://www.redeamerica.org/Portals/0/Publicaciones/Covid/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf?ver=2020-10-26-123619-633>
- Setthasuravich, P., & Kato, H. (2020). The mediating role of the digital divide in outcomes of short-term transportation policy in Thailand. *Transport Policy*, 97, 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2020.07.008>
- Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M., & Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
- Srinivasan, M., Jishnu D., & Shamala R. (2021). COVID-19 and online education: Digital inequality and other dilemmas of rural students in accessing online education during the pandemic. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies* 4: 34-54. <https://doi.org/10.30547/worldofmedia.4.2021.2>
- Tirtanawati, M. R. (2021). Virtual learning program in the midst of covid19 outbreak: EFL learners' perceptions. *BRIGHT: A Journal of English Language Teaching, Linguistics and Literature*, 4(1), 21-31. <https://doi.org/10.29100/bright.v4i1.1845>
- UNESCO. (2020a). *Education: From COVID-19 school closures to recovery*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNESCO. (2020b). *Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures. First Round of Data Collection*; UNESCO Institute for Statistics: Paris, France, 2020. <https://covid19.uis.unesco.org/school-closures-survey/>
- UNESCO. (2021). *When schools shut down: Gender impacts of COVID-19 school closures*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>
- UNESCO. (2023, April 20). *Startling digital divides in distance learning emerge*. <https://www.unesco.org/en/articles/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNICEF. (2020, December 8). *How many children and young people have internet access at home?* UNICEF DATA. <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/>
- Van De Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 3, 100100. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100>

- van Deursen, A. J. a. M., & Helsper, E. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? In *Studies in media and communications* (pp. 29–52). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2050-206020150000010002>
- van Deursen, A. J. a. M., & Van Dijk, J. A. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Wei, K., Teo, H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170–187. <https://doi.org/10.1287/isre.1090.0273>
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1268229>

Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlama ile İlişkilendirilmiş Matematik Problemi Çözme Becerileri: İlköğretim Düzeyinde Araştırma

Ümit KARABIYIK^{1*} 

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 03.07.2024

Kabul Tarihi: 28.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Keywords:

Matematik İlgisi

Okuduğunu Anlama

Problem Çözme Becerileri

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerinin matematik ilgisi ve okuduğunu anlama ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Korelasyonel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen bu nicel çalışmada, Konya ilinde özel bir ilköğretim okulunda 7. sınıfa devam eden 67 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin matematik ilgisini ölçmek için bir anket, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için kısa metinler ve problem çözme becerilerini ölçmek için beş farklı matematik problemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılmış, Pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları, matematik ilgisi, okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme becerileri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle okuduğunu anlamanın, matematiksel problem çözme becerileri ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, matematik eğitiminde bilişsel yönlerin yanı sıra duyuşsal yönlerin ve okuma yeterliliğinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

The Relationship Between Mathematical Problem Solving Skills, Interest in Mathematics and Reading Comprehension: A Study at Primary Level

Article Info

Article History

Received: 03.07.2024

Accepted: 28.06.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Math Interest

Reading Comprehension

Problem Solving

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationship between primary school students' mathematical problem solving skills and their interest in mathematics and reading comprehension. In this quantitative study, which was conducted using correlational research methods, 67 students in the 7th grade of a private primary school in Konya province participated. A questionnaire was used to measure students' interest in mathematics, short texts were used to measure their reading comprehension skills, and five different mathematical problems were used to measure their problem-solving skills. Descriptive and inferential statistics were used to analyse the data and Pearson correlation analysis was preferred. The results of the study show that there is a strong and significant relationship between interest in mathematics, reading comprehension and mathematical problem solving skills. In particular, reading comprehension was found to have a stronger relationship with mathematical problem solving. These findings emphasise that affective aspects and reading competence should be considered in mathematics education in addition to cognitive aspects.

To cite this article:



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

Karabiyik, Ü. (2025). Matematik ilgisi ve okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmiş matematik problemi çözme becerileri: ilköğretim düzeyinde araştırma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 329-344. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.133>

***Sorumlu Yazar:** Ümit KARABIYIK, ukarabiyik@erbakan.edu.tr

GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren kritik bir alan olarak kabul edilmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde matematik öğretimi, öğrencilerin ilerleyen eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için temel bir altyapı oluşturur. Ancak, matematiksel başarının yalnızca bilişsel becerilere bağlı olmadığı; öğrencilerin matematiğe olan ilgileri ve okuduğunu anlama yeteneklerinin de önemli rol oynadığı bilinmektedir (Aiken, 1970; Fennema ve Sherman, 1976). Bu bağlamda, matematik ilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin, öğrencilerin matematik problemi çözme performansları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, eğitimciler ve araştırmacılar için büyük önem taşımaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, öğrencilerin matematik ilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin, problem çözme performansları üzerinde anlamlı ve güçlü etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, problem çözme sürecinin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda motivasyonel ve dilsel unsurları da içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Özellikle bağlamsal ve sözel içerikli problemlerde, okuduğunu anlama becerisi; verilen bilgilerin doğru analiz edilmesi ve uygun çözüm stratejilerinin seçilmesi açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, Fuchs ve arkadaşları (2006) ile Vilenius-Tuohimaa ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında da açıkça ortaya konmuştur.

Matematik ilgisi, öğrencilerin matematik derslerine karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve bu dersteki başarılarını etkileyen önemli bir duyuşsal faktördür (Ma, 1997). Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, ders içi ve ders dışı aktivitelerde matematikle daha fazla meşgul olmalarını sağlar, bu da doğal olarak problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Middleton ve Spanias, 1999). Öğrencilerin matematiğe olan ilgisi, genellikle öğretmenlerin tutumları, sınıf ortamı ve öğrencilerin yaşadığı başarı veya başarısızlık deneyimleri gibi birçok faktörden etkilenir (Schiefele ve Csikszentmihalyi, 1995).

Ülkelerin ulusal matematik müfredatlarında problem çözmeye öncelik veren kapsamlı reformlar gerçekleştirmiş olduğu görülmektedir. Bu reformların amacı, öğrencilerin sadece matematiksel kavramları öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu kavramları kullanarak gerçek dünyadaki problemleri çözme becerilerini geliştirmektir. Ulusal Matematik Öğretmenler Konseyi (NCTM), problem çözmenin matematik müfredatının merkezinde yer alması gerektiğini savunmaktadır. NCTM'ye göre problem çözme, matematiği öğrenmenin ve uygulamanın en temel yollarından biridir. Bu süreçte öğrencilerin, karşılaştıkları durumları matematiksel problemlere dönüştürmeleri ve bu problemleri çözmek için farklı stratejiler geliştirmeyi öğrenmeleri beklenir. Bu stratejiler arasında manipülatif materyaller kullanma, deneme-yanılma yöntemi, sistematik bir liste veya tablo oluşturma, bir diyagram çizme, bir örüntü arama ve bir problemi canlandırma gibi yöntemler bulunmaktadır. Ayrıca problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini de güçlendirmektedir (Rusmin ve ark., 2024). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri'nde Common Core State Standards (CCSSM, 2010) çerçevesinde müfredat reformları, problem çözme odaklı bir öğrenme yaklaşımını teşvik ederek öğrencilerin hem matematiksel bilgi birikimlerini hem de genel problem çözme yeteneklerini artırmayı hedeflemektedir.

Araştırma bulguları, problem çözme becerisi ile çeşitli bireysel değişkenler arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Özellikle okuduğunu anlama becerisinin, problem çözme süreci üzerinde anlamlı ve belirleyici bir etkisi olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Boonen ve arkadaşları (2016), okuduğunu anlama becerisi yüksek olan bireylerin kelime problemlerini çözmede daha başarılı olduğunu göstererek, okuduğunu anlama ile problem çözme arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama becerisi, verilen matematik problemlerini doğru bir şekilde anlamak ve yorumlamak için gereklidir. Bu beceri, öğrencilerin problem çözme sürecinde gerekli bilgileri ayırt edebilme ve uygun çözüm stratejileri geliştirme yeteneklerini doğrudan etkiler (Öztürk,

2012). Okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin problemleri daha hızlı ve doğru bir şekilde çözmelerine olanak tanır ve bu da genel matematik başarısına olumlu katkıda bulunur (Kintsch ve Greeno, 1985).

Günümüzde matematik eğitiminin kalitesini artırmak için çeşitli stratejiler ve yöntemler kullanılmaktadır. Ancak, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal öğrenmelerin ve okuma yeterliliğinin de problem çözme süreçlerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda, matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların, öğrencilerin matematiğe olan ilgisi ve okuduğunu anlama becerileri ile matematiksel problem çözme performansları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeye odaklanmaktadır. Özellikle, Polya'nın (2004) problem çözme çerçevesi dikkate alındığında, matematiksel problemlerin anlaşılması, okuduğunu anlama becerilerini gerektiren kritik bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Polya'nın dört aşamalı problem çözme süreci “problemi anlama, bir plan oluşturma, planı uygulama ve çözümü gözden geçirme” matematiksel problemlerin çözümünde sistematik bir yaklaşım sunar ve her aşama okuduğunu anlama becerilerinin etkin kullanımını gerektirir.

Okuduğunu anlama, bireylerin anlamayı kolaylaştırmak için yeterince tutarlı ve kapsamlı bir metnin zihinsel temsili oluşturmak için kullandıkları yetenekler kümesini ifade eder (Soto ve arkadaşları, 2019). Bu yetenekler, metin içindeki bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentezleme gibi bilişsel süreçleri içerir. Özellikle matematiksel problem çözmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşır. Boonen ve arkadaşlarının (2016) araştırması, okuduğunu anlama becerisi yüksek olan bireylerin kelime problemlerini çözmeye daha yüksek yeterlilik sergilediklerini göstererek, okuduğunu anlama ve problem çözme arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, okuduğunu anlama becerilerinin, matematiksel problem çözme sürecinin her aşamasında kritik bir rol oynadığını desteklemektedir. Kintsch ve Greeno (1985), problem çözme sürecinde metin anlama ve bilgi işlem süreçlerinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. Bu okuduğunu anlamamanın sadece matematiksel problem çözme için değil, aynı zamanda genel akademik başarı için de temel bir beceri olduğunu vurgulamaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin ötesinde, duyuşsal öğrenmelerin problem çözme sürecini doğrudan etkilemediği; ancak bu süreçte bireyin zihinsel tutumunu ve problem çözmeye yönelik yaklaşımını dolaylı olarak şekillendirdiği söylenebilir. Zayıf duygusal yetenekler, kişinin kendini yetersiz hissetmesine neden olarak problem çözme çabalarını engelleyebilir. Ardından, duygusal becerilerdeki eksiklikler, bilişsel becerilerle iç içe geçerek öğrencilerin problem çözme yeteneklerini etkileyebilir (Öztürk ve diğerleri, 2020). Problem çözme becerileri ile duyuşsal yetenekler arasındaki ilişki, bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında sıkça incelenir. Bu çalışmalar, problem çözme sürecinin hem bilişsel hem de duygusal boyutlarını anlamaya yöneliktir. Gredler ve Shields (2008), öğrencilerin duygusal zekası ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Benzer şekilde, Bechara, Damasio ve Anderson (1994), duygusal faktörlerin problem çözme yeteneklerine etkisini incelemiştir.

Araştırmacılar, duygusal zekanın sosyal ilişkilerden iş yaşamına kadar geniş bir etki alanına sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Zeidner, Roberts ve Matthews (2008) makalesinde duygusal zekâ hakkındaki tartışmaları ve güncel araştırma bulgularını ele almaktadır. Bu çalışmada, duygusal zekanın tanımı, ölçümü ve önemi üzerinde durulmaktadır. Makale, duygusal zekâ konusundaki araştırmaların geldiği noktayı ve gelecekteki yönelimleri açıklarken, bu alandaki tartışmaları da değerlendirmektedir. Brackett ve Salovey'in (2006) çalışması ise, duygusal zekâ ölçümünde yaygın olarak kullanılan Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi (MSCEIT) üzerine odaklanmaktadır. Yazarlar, MSCEIT'in

tasarımını, hangi becerileri ölçtüğünü ve nasıl kullanılabileceğini detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Bu araç, duygusal zeka araştırmalarında önemli bir rol oynamakta olup, duygusal zekanın anlaşılması ve geliştirilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Matematiksel problem çözme becerilerini etkileyen duyuşsal faktörlerin daha fazla incelenmesi, matematik öğretiminin ana hedeflerinden biri haline gelmiştir. Özellikle bu araştırmalar matematik ilgisinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin matematikle ilgilenmesi, bilişsel gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyen önemli bir etkidir.

Matematiksel problem çözme becerilerinin artırılmasında, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi temel bir ön koşul olarak öne çıkmaktadır. Bu eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin, okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmeye yönelik olarak yeniden tasarlanmasını gerektirebilir. Öğrencilere matematiksel problemlerin anlaşılması ve çözülmesi sürecinde okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkili bir şekilde kullanabilecekleri konusunda rehberlik edilmelidir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin hem matematiksel hem de genel akademik başarılarına katkı sunabileceği, önceki araştırmalarda ortaya konan ilişkiler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Araştırmanın bulguları, matematik öğretiminin yalnızca bilişsel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin problem çözme başarısında, okuduğunu anlama ve duyuşsal beceriler gibi bilişsel olmayan unsurlar da belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle, matematik eğitiminde sadece konu anlatımına değil; öğrencilerin metinleri anlama, anlamlandırma ve duygusal tutumlarını geliştirme becerilerine de odaklanan bütüncül öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir. Bu sonuçlar, eğitimciler ve politika yapıcılar için mevcut öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve daha kapsayıcı stratejiler geliştirilmesi yönünde önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

YÖNTEM

Tasarım

Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerinin matematik ilgisi ve okuduğunu anlama ile olan ilişkisini incelemek amacıyla korelasyonel araştırma yöntemleri kullanılarak nicel bir araştırma deseni ile yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2012). Bu yöntem, özellikle değişkenler arasında nedensel bir ilişkiyi test etmek yerine ilişkilerin varlığını ve derecesini anlamak için uygundur.

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan bir özel ilköğretim okulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki toplam 67 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; kişisel verilerin korunmasına ilişkin etik ilkeler doğrultusunda gerekli onaylar alınmıştır. Katılımcı grubunda yer alan öğrenciler, yaş ve gelişim düzeyleri açısından benzer özellikler göstermekte olup, matematik öğretim programı kapsamında düzenli olarak matematik derslerini almaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş aralığı, önceki matematik başarı düzeyi vb.) temelinde bir alt grup analizi yapılmamış; veriler tüm katılımcı kitlesi üzerinden toplu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların problem çözme, okuduğunu anlama ve matematik ilgisine yönelik performansları, standartlaştırılmış test ve anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler, öğrencilerin ilgili beceriler düzeyini nesnel biçimde yansıtan ölçütler üzerinden analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma grubunun sınırlı sayıda ve belirli bir eğitim kurumuna ait olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilecek bir faktör olarak dikkate alınmalıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla üç farklı araç kullanılmıştır: matematik ilgisi anketi, okuduğunu anlama testi ve problem çözme becerisi testi. Öncelikle, öğrencilerin matematiğe yönelik ilgilerini belirlemek için 5 dereceli Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Katılımcılardan, kendilerine sunulan 20 farklı ifadeye “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5-Kesinlikle Katılıyorum” arasında puan vermeleri istenmiştir. Anket maddeleri, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını, öğrenme motivasyonlarını ve gönüllü katılımlarını ölçmeye yöneliktir. Örnek olarak; “Sınıfta matematik öğrenmekten keyif alırım”, “Boş zamanlarımı matematik çalışmak için kullanmaya çalışırım”, “Sınıfta her zaman matematik öğrenmeye odaklanırım”, “Matematik derslerini sabırsızlıkla beklerim” ve “Zor bir matematik problemiyle karşılaştığımda çözmekten heyecan duyarım” gibi ifadeler yer verilmiştir. İkinci olarak, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere üç adet kısa metin sunulmuş ve her metne ilişkin beşer adet çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir. Metinler, öğrencilerin ana fikri belirleme, neden-sonuç ilişkilerini kurma, metinden çıkarım yapma ve metin bütünlüğünü kavrama gibi becerilerini ölçmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Sorular kapalı uçlu olup dört seçeneklidir. Son olarak, öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla beş sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Sorular; temel matematiksel işlemler, geometrik şekiller, oran-orantı, ölçme ve mantıksal akıl yürütme gibi konuları içermektedir. Problemler günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bağlamsal durumlar üzerinden yapılandırılmıştır. Tüm sorular açık uçlu ve klasik nitelikte hazırlanmış olup öğrencilerden yalnızca sonucu değil, çözüm sürecini de yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Değerlendirme sürecinde Polya’nın dört aşamalı problem çözme yaklaşımı dikkate alınmış; yani öğrencilerin problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve çözümünü gözden geçirme düzeyleri puanlamaya dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak hem tanımlayıcı hem de çıkarımsal istatistiksel teknikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle veri setinin genel yapısını ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmış; her bir değişkene ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanarak katılımcıların genel eğilimleri betimlenmiştir.

Matematik ilgisi değişkeni, beşli Likert tipi ölçekten elde edilen 20 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların dağılımı analiz edilmiş ve ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Anket sonuçlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak öğrencilerin matematik ilgisine ilişkin genel tutumları değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerine yönelik veriler, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden kısa metinleri okuyarak ilgili soruları yanıtlamaları istenmiş ve her katılımcının doğru cevap sayısı belirlenerek bireysel başarı puanları oluşturulmuştur. Elde edilen puanlar üzerinden tanımlayıcı istatistikler uygulanmış ve katılımcıların metin anlama düzeyleri ortaya konmuştur. Problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan test, açık uçlu ve klasik tarzda yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Bu testte yer alan her bir problem, Polya’nın dört aşamalı problem çözme modeli (problemi anlama, plan oluşturma, planı uygulama ve çözümü değerlendirme) dikkate alınarak puanlanmıştır. Her katılımcı için elde edilen toplam puanlara tanımlayıcı analizler uygulanarak problem çözme düzeyleri analiz edilmiştir.

Araştırmanın temel amacına yönelik olarak, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla çıkarımsal istatistiksel tekniklerden Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz, matematik ilgisi, okuduğunu anlama ve problem çözme becerisi arasındaki doğrusal ilişki düzeyini ortaya koymak için tercih edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 ($p < .05$) olarak kabul edilmiştir. Bu sayede değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkileri istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Matematik ilgisi, okuduğunu anlama becerileri ve problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu çalışmanın verileri, SPSS 20 yazılımı kullanılarak hem betimsel hem de çıkarımsal istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, matematik problemi çözme becerileri, matematik ilgileri ve okuduğunu anlama becerileri değişkenlerine ilişkin bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırma Değişkeni Test Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Matematik İlgi	92.72	9.769
Okuduğunu Anlama	76.05	9.013
Problem Çözme	67.05	8.901

Tablo 1'deki verilere göre, Matematik İlgisi değişkeninin ortalama puanı 92,72 ve standart sapması 9,769 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların genel olarak matematiğe karşı yoğun bir ilgi gösterdiğini, ancak bu ilginin katılımcılar arasında önemli ölçüde değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. Diğer yandan, Okuduğunu Anlama değişkeni için ortalama puan 76,03 ve standart sapması 9,013 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların matematik ilgilerine göre okuma becerilerinin biraz düşük olduğunu göstermektedir. Problem Çözme değişkeni için ise ortalama puan 67,05 ve standart sapma 8,901 olarak bulunmuştur. Bu veriler, katılımcıların problem çözme becerilerinin matematik ilgisi ve okuduğunu anlama düzeylerine kıyasla genellikle daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, problem çözme becerilerindeki puanlar arasında belirgin bir çeşitlilik olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 2

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler		Matematik İlgi	Okuduğunu Anlama	Problem Çözme
Matematik İlgi	Korelasyon	1	0.765	0.812
	Anlamlılık		0.000	0.000
Okuduğunu Anlama	(İki taraflı)	0.765	1	0.841
		0.000		0.000
Problem Çözme		0.812	0.841	1
		0.000	0.000	

Tablo 2 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü olduğu görülmektedir. Matematik ilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r=0.765$ olarak bulunmuştur. Bu değer, iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin matematiğe olan ilgileri arttıkça, okuduğunu anlama becerilerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması, matematik ilgisi arttıkça okuduğunu anlama seviyesinin de arttığı ve bunun tersinin de geçerli olduğu bir eğilim olduğunu göstermektedir. Matematik İlgisi ile Problem Çözme arasındaki korelasyon 0,812'dir ve bu da matematik ilgisi yüksek olan bireylerin genellikle gelişmiş problem çözme becerileri sergileme eğiliminde olduğu söylenebilir. Ayrıca, okuduğunu anlama ile problem çözme becerileri arasındaki korelasyon katsayısı $r=0.841$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, iki değişken arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen tüm korelasyon katsayıları, yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılığa sahiptir ($p<0.001$); dolayısıyla saptanan ilişkilerin tesadüfi olmaktan ziyade anlamlı ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Matematik İlgisi, Okuduğunu Anlama becerileri ve Problem Çözme becerileri ile ilgili daha

detaylı veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 2

Regrasyon Sonuçları

Değişkenler	R	R Kare	Df1	Df2	Anlamlılık F değişim değeri
Problem Çözme, Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri	0.815	0.667	2	65	0.000

Tablo 3 incelendiğinde, R kare değerinin, regresyon modeline dâhil edilen bağımsız değişkenler olan Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlamanın, Problem Çözme değişkenini ne düzeyde açıkladığını gösterdiği görülmektedir. Elde edilen R Kare=0.667 değeri, Problem Çözme puanlarındaki toplam varyansın %66.7'sinin bu iki bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Buna ek olarak, R=0.815 değeri, Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlama ile Problem Çözme arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. R katsayısının 0 ile 1 arasında bir değer alması, bu ilişkinin gücünü yansıtmaktadır. Ayrıca, değişim istatistikleri incelendiğinde, Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlamanın modele dâhil edilmesinin anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Anlamlılık düzeyinin $p=0.000$ olması, bu iki değişkenin modele eklenmesinin Problem Çözme performansının yordanmasına önemli ölçüde katkı sunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, regresyon analizi bulguları, Matematik İlgisi ve Okuduğunu Anlamanın Problem Çözme becerisi üzerinde anlamlı ve güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Matematik ilgisi ve okuduğunu anlama gibi faktörlerin matematiksel problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini araştırdığımız çalışmanın sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile matematiksel problem çözme yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor. Araştırmada özellikle matematik ilgisi ve okuduğunu anlama gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin problem çözme performansı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematiksel problem çözme yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin matematiksel problemleri etkili bir şekilde çözebilmek için öncelikle problemi doğru anlamalarının ve içeriği dikkatle analiz etmelerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, okuduğunu anlama becerisinin, problem çözme başarısını anlamlı düzeyde yordayabildiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin, Hite (2023) ve Blair ve Razzaq (2023) okuduğunu anlama stratejilerinin matematik eğitimine entegre edilmesinin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve genel matematiksel anlayışlarını nasıl geliştirebileceğine dair kapsamlı bir genel bakış sunmuşlardır. Jordan, Hanich ve Kaplan (2003) ve Goodrich ve Namkung (2019) ise okuduğunu anlama becerilerinin matematiksel problem çözme yetenekleriyle nasıl güçlü bir ilişki içinde olduğunu detaylandırmışlardır. Okuma becerileri, öğrencilerin matematiksel problemleri anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olan önemli bir faktördür. Öğrencilerin matematiksel problemleri doğru bir şekilde anlamaları ve çözmeleri, okuma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle, okuduğunu anlama becerileri, matematiksel başarıyı destekleyen kritik bir unsurdur (Bailey, Watts, Littlefield ve Geary, 2018).

Okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin matematiksel başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu beceriler, öğrencilerin matematiksel problemleri doğru biçimde anlamalarına, ilgili bilgileri ayırt etmelerine ve çözüm süreci için gerekli verileri yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Okuma yoluyla edinilen anlamlandırma yetisi, öğrencilerin problem durumlarını analiz etmesini

kolaylaştırmakta ve daha etkili çözüm stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Glenberg ve diğ., 2011; Verschaffel ve diğ., 2000).

Okuduğunu anlama ile problem çözme becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Nitelikli okuma becerileri, öğrencilerin karmaşık ve çok aşamalı matematiksel problemleri kavrayıp çözmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Van der Stel ve Veenman (2010), başarılı problem çözücülerinin matematiksel problem çözüm süreçlerinde okuma becerilerini stratejik biçimde kullandıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Fuchs ve arkadaşları (2015), okuduğunu anlama becerilerinin, öğrencilerin matematiksel metinlerden bilgi çıkarma ve bu bilgiyi çözüm sürecine aktarma yetilerini önemli ölçüde desteklediğini vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, metni kuvvetli bir şekilde anlamak, öğrencilerin kesin problem çözme stratejileri geliştirmesine yardımcı olur. Okuma becerileri aynı zamanda karmaşık matematiksel problemleri anlamayı, ilgili bilgileri tanımayı ve problemleri çözmek için gerekli verileri çıkarmayı kolaylaştırır. Matematiksel metinlerden bilgi çıkarma ve bunu problem çözme bağlamında uygulama yeteneği de oldukça önemlidir. Öğrenciler, temel bilgileri tanımlayarak ve gereksinimleri anlayarak matematiksel problemleri çözmek için etkili yaklaşımlar geliştirebilirler. Matematiksel problemlerin çözümü için gerekli kritik bilgiler genellikle metnin içinde gizlidir. Metnin doğru anlaşılması, öğrencilerin uygun problem çözme stratejilerini belirlemelerine yardımcı olan verileri, ilişkileri veya ipuçlarını belirlemelerini sağlar (Kim ve Lee, 2021).

Matematik problemlerini çözerken, metinsel bilginin doğru bir şekilde anlaşılması kritik öneme sahiptir. Çünkü bu durum hatalı yorumlara veya yanlış problem çözme yaklaşımlarının benimsenmesine yol açabilir. Bu nedenle, öğrencilerin dikkatli okuma becerilerine sahip olmaları ve bilgiyi kesin matematiksel ifadelerle dönüştürebilmeleri gerekmektedir. Eğer öğrenciler, okuduğu metni tam olarak anlamazsa verilen bilgileri yanlış yorumlama riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Bu durum, matematik problemlerinin formüle edilmesinde hatalara veya yanlış problem çözme stratejilerinin benimsenmesine sebep olabilir. Sağlam bir okuma anlayışı, öğrencilere uygun problem çözme stratejileri geliştirme fırsatı sunar. Öğrenciler, önemli bilgileri tanımlayarak ve gereksinimleri anlayarak matematik problemlerini etkili bir şekilde çözebilirler (Johnson ve Smith, 2023). Doğru anlaşılmalı bir okuma materyali, matematik problemlerini çözme sürecinin temel bir adımını oluşturur. Bilginin yorumlanması, matematiksel kavramlarla ilişkilendirme yeteneği ve uygun problem çözme stratejilerinin belirlenmesi, matematiksel problemleri anlama yeteneğine büyük ölçüde bağlıdır. Dolayısıyla, dikkatli bir okuma ve metnin bağlamını anlama yeteneği, matematik problemlerini başarıyla çözmek için son derece kritik öneme sahiptir.

Duygusal yetenek, problem çözme becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışma, matematik ilgisi ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal yetenek, bireylerin matematiksel problemlerle karşılaştıklarında zihinsel durumlarını dolaylı olarak etkiler. Yeterli duygusal becerilere sahip olmayan öğrenciler, matematik problemlerini çözmede yetersizlik algısıyla karşılaşabilirler (Garcia ve Kim, 2021).

Bu çalışmanın bulguları, problem çözme becerileri ile öz-yeterlik, matematik tutumu, matematik kaygısı ve inançlar gibi diğer duygusal beceriler arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Brown ve Johnson, 2023; Çam ve diğ., 2020; Chen ve Patel, 2020; Irfan, 2017; Ozturk ve Guven, 2016).

Alan yazındaki bazı araştırmalar ise bireyin matematiğe olan yoğun ilgisinin, matematiksel kavramları anlama ve kavrama motivasyonunu önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Güçlü bir motivasyon, zorluklarla karşılaşıldığında bile bireyleri matematiksel problemlerle kararlılıkla ilgilenmeye yönlendirir. Matematiğe derin bir ilgi gösteren öğrenciler genellikle daha karmaşık

matematiksel kavramları keşfetme eğilimindedirler. Çeşitli kaynaklardan ek bilgi arayışında bulunma veya matematik problemlerini çözmek için farklı metodolojileri kullanma eğilimindedirler. Ayrıca, matematiğe olan güçlü ilgi, matematiksel problemlere çözüm ararken yaratıcılığı da artırır. Bu coşku, öğrencilerin problemlerle karşılaştıklarında farklı yaklaşımlar veya stratejiler keşfetmelerini teşvik eder. Bu da öğrencilerin matematiksel problemleri düzenli olarak çözmelerini ve pratik yapmalarını sağlar, böylelikle matematiksel problemleri daha verimli bir şekilde analiz etme, formüle etme ve çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Küçüközer, 2017; Garcia ve Kim, 2021; Aydın ve Yıldırım, 2020).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin matematiğe duydukları ilginin, problem çözme sürecine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Matematiğe yüksek düzeyde ilgi duyan öğrenciler, problem çözme etkinliklerine daha istekli katılmakta ve bu süreçte daha fazla çaba göstermektedir. Bu tür öğrenciler, problem çözme sürecini yalnızca bir görev olarak değil, aynı zamanda öğrenme açısından anlamlı ve keyifli bir süreç olarak deneyimlemektedir. Bu ilgi, öğrencilerin farklı stratejiler denemeye açık olmalarını ve problem çözme sürecine daha fazla zihinsel yatırım yapmalarını teşvik etmektedir. Ancak, bu çalışmada zorluk düzeyi yüksek veya ileri düzey matematiksel problemler kullanılmadığı için, öğrencilerin karmaşık problemler karşısındaki tutum ve davranışları doğrudan gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında yalnızca temel düzeydeki matematik problemleri üzerinden yapılan ölçümler dikkate alınarak, matematiğe duyulan ilginin genel problem çözme yaklaşımına etkisi değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar, öğrencilerin matematiksel ilgi düzeylerinin, problem çözme sürecine yönelik motivasyonlarını ve strateji geliştirme eğilimlerini desteklediğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, matematik ilgisi, okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme becerileri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, okuduğunu anlamanın, matematik ilgisine kıyasla matematiksel problem çözme becerileri ile daha güçlü bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. Bu durum, matematiksel problemleri yorumlamak için metin içeriğini anlamanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları, matematik ilgisi ve okuduğunu anlamanın, öğrencilerin matematik problemlerini çözme becerilerine önemli katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları, matematik eğitiminde dikkate alınması gereken önemli çıkarımlar sunmaktadır. Sadece bilişsel yönle odaklanmanın yanı sıra, duyuşsal yönlerin ve okuma yeterliliğinin de matematiksel problem çözme becerilerini geliştirmede kritik olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar ayrıca, matematik ilgisi, okuduğunu anlama ve öz yeterlilik, tutum ve matematik kaygısı gibi duyuşsal becerilerin öğrencilerin matematiksel problem çözme yeterlilikleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu da matematik eğitiminde kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesinin, öğrencilerin matematik başarılarını artırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, matematik eğitimi alanındaki uygulayıcılara, öğretmenlere ve politika yapıcılara önemli öneriler sunmaktadır. Özellikle, matematik öğretiminde sadece bilişsel yeteneklere odaklanmanın yeterli olmadığı, aynı zamanda duyuşsal ve okuma becerilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmalıdır. Matematik ilgisi ve okuduğunu anlama gibi faktörlerin, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejilerin daha geniş bir perspektifle ele alınması gerekmektedir. Matematik eğitiminde yapılan müdahalelerin, öğrencilerin matematik ilgisi ve okuma becerilerini artırma potansiyeline sahip olabileceği düşünülmektedir. Özellikle, matematiksel problemleri içeren okuma materyallerinin öğrencilere sunulması ve bu materyallerin anlaşılmasına yönelik özel stratejilerin uygulanması, öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, matematik eğitiminde duyuşsal yönlerin göz ardı edilmemesi önemlidir. Öğrencilerin matematikle ilgili tutumları, öz yeterlilik algıları ve matematik

kaygıları gibi duyuşsal faktörlerin, matematik başarısını etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin matematik ilgisini artırmak ve olumlu matematik tutumları geliştirmek için öğretim stratejilerinin bu duyuşsal faktörlere odaklanması gerekmektedir. Şunu da ifade edebiliriz ki matematik eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve okuma becerilerinin bir arada ele alınması, öğrencilerin matematik başarılarını artırma potansiyeline sahip kapsamlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini güçlendirmeye, problem çözme becerilerini geliştirmeye ve matematikle olan özgüvenlerini artırmaya yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların, matematik eğitiminde bu çeşitlendirilmiş yaklaşımların etkisini daha detaylı bir şekilde incelemesi önemlidir. Ayrıca, matematik eğitiminde yapılan bu tür kapsamlı müdahalelerin etkinliğini değerlendirmek için uzun vadeli izlemeler ve kontrollü deneyler gereklidir. Bu tür araştırmalar, öğrencilerin matematik ilgisi, okuma becerileri ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir.

Öğretmenler ve eğitim kurumları, bu bulgular ışığında, matematik öğretimindeki uygulamalarını gözden geçirebilir ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha çeşitli ve etkili stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejiler, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, matematik başarılarını ve özgüvenlerini artırabilir.

Sonuç olarak, matematik eğitiminde sadece bilişsel yeteneklere odaklanmanın ötesine geçilmesi gerektiği açıktır. Duyuşsal ve okuma becerileri gibi diğer önemli faktörlerin de dikkate alınması, öğrencilerin matematikteki başarılarını artırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, matematik eğitimindeki yenilikçi yaklaşımların ve stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini güçlendirmeye ve başarılarını artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulabilir. İlk olarak, farklı yaş gruplarını, eğitim seviyelerini veya sosyo-ekonomik arka planlara sahip bireyleri kapsayan çalışmalar gerçekleştirilmesi, matematik ilgisi, okuma becerileri ve problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkilerin daha geniş bir bağlamda anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. İkinci olarak, uzunlamasına çalışmalar ile zaman içinde bu beceriler arasındaki değişim ve gelişimin izlenmesi, alan yazına önemli katkılar sunabilir. Bu tür izleme çalışmaları, bireylerin matematik ilgisi ve okuma-anlama düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini daha dinamik bir biçimde ortaya koyabilir. Üçüncü olarak, yalnızca korelasyonel analizlere dayalı çalışmaların ötesine geçilerek, deneysel veya karşılaştırmalı yöntemlerle yürütülecek araştırmaların, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin belirlenmesinde daha sağlam veriler sunacağı düşünülmektedir. Son olarak, ölçme araçlarının kapsamının genişletilmesi ve daha ayrıntılı değerlendirme stratejilerinin benimsenmesi, öğrencilerin ilgili becerilerinin daha derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıyacaktır.

Tüm bu öneriler, matematik eğitimi alanında gelecekte gerçekleştirilecek araştırmaların kapsamını genişletmeyi ve daha etkili öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine zemin hazırlamayı amaçlamaktadır.

Conflict of Interest

Yazar herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

REFERANSLAR

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Aydın, E., & Yıldırım, K. (2020). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Problemlerini Çözerken Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 13-27.
- Bailey, D. H., Watts, T. W., Littlefield, A. K., & Geary, D. C. (2018). State and trait effects on individual differences in children's mathematical achievement. *Developmental Psychology*, 54(10), 1824-1837. <https://doi.org/10.1037/dev0000565>
- Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90018-3)
- Blair, T. R., & Razzaq, J. (2023). Enhancing Math Understanding Through Reading: Integrating Literacy in Mathematics Instruction. *Educational Research Review*, 31, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100402>
- Boonen, A. J. H., de Koning, B. B., Jolles, J., & van der Schoot, M. (2016). Word problem solving in contemporary math education: a plea for reading comprehension skills Training. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00191>
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In G. Geher (Ed.), *Measurement of Emotional Intelligence* (pp. 179-195). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Brown, L. K., & Johnson, R. B. (2023). The relationship between problem-solving skills and emotional factors: Self-efficacy, mathematics attitude, mathematics anxiety, and beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 125(3), 456-468.
- CCSSM. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.
- Chen, H., & Patel, D. (2020). Emotional intelligence, mathematics attitude, and problem-solving self-efficacy: A longitudinal study. *Educational Studies*, 58(4), 567-580.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Edition). Pearson Education.
- Çam, Z., Eşkisü, M., Kardaş, F., Saatçioğlu, Ö., & Gelibolu, S. (2020). The Mediating Role Of Self-Efficacy In The Relationship Between Problem Solving And Hope. *Participatory Educational Research*, 47-58. <https://doi.org/10.17275/per.20.4.7.1>
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(31), 1-34.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., & Schatschneider, C. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 29-43.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Prentice, K. (2015). Responsiveness to mathematical problem-solving instruction: comparing students at risk of mathematics disability with and without risk of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293-307. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040201>
- Garcia, M. A., & Kim, S. (2021). The role of emotional intelligence in fostering effective problem-solving strategies. *Journal of Research in Mathematics Education*, 48(1), 67-80.
- Glenberg, A. M., Willford, J., Gibson, B. R., Goldberg, A. B., & Zhu, X. (2011). Improving reading to improve math. *Scientific Studies of Reading*. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.564245>
- Goodrich, J. M., & Namkung, J. M. (2019). The correlation between reading comprehension and mathematical problem-solving skills among elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 427-439. <https://doi.org/10.1037/edu0000335>
- Gredler, M. E., & Shields, C. G. (2008). An Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence, Metacognitive Ability, and Problem-Solving Skills among Undergraduate Technology Students. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45(2), 67-86.
- Hite, S. (2023). The Role of Reading Comprehension in Solving Word Problems in Mathematics Education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.00001>
- Irfan, M. (2017). Analisis Kesalahan Siswa dalam Pemecahan Masalah Berdasarkan Kecemasan Belajar Matematika. *Kreano, Jurnal Matematika Kreatif-Inovatif*, 8(2), 143-149. <https://doi.org/10.15294/kreano.v8i2.8779>
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). Arithmetic fact mastery in young children: A longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(2), 103-119. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00032-4)
- Johnson, L. M., & Smith, R. W. (2023). The importance of careful reading skills in solving narrative-based mathematical problems. *Journal of Educational Psychology*, 118(1), 78-91.
- Kim, S., & Lee, J. (2021). The role of text comprehension in fostering precise problem-solving strategies in mathematics education. *Educational Psychology Review*, 28(3), 321-335.
- Kintsch, W., & Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92(1), 109-129. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.1.109>
- Küçüközer, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemlerini Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 129-140.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 221-229.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- National Council of Teachers of Mathematics. (n.d.). Principles and standards for school mathematics. Retrieved from <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>

- Öztürk, E. (2012). Okuduğunu anlama becerileri ile ilgili genel bilgiler. *Türkçe Öğretimi Kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2020). Reading comprehension, Mathematics self-efficacy perception, and Mathematics attitude as correlates of students' non-routine Mathematics problem-solving skills in Turkey. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1042-1058. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648893>
- Ozturk, T., & Guven, B. (2016). Evaluating students' beliefs in problem solving process: A case study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(3). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1208a>
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Rusmin, L., Misrahayu, Y., Pongpalilu, F., & Dwiyanto, D. (2024). Critical thinking and problem-solving skills in the 21st century. *Journal of Social Science*, 1(5), 144-162.
- Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 163-181.
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1565067. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Mathematics education is recognized as a critical field that develops individuals' analytical thinking and problem-solving skills. Mathematics education, especially at the primary level, provides a basic infrastructure for students to be successful in their future educational lives. However, it is known that success in mathematics does not depend only on cognitive skills; students' interest in mathematics and reading comprehension skills also play an important role (Fennema & Sherman, 1976; Aiken, 1970). In this context, it is of great importance for educators and researchers to investigate the effects of mathematics interest and reading comprehension skills on students' mathematics problem solving performance. Mathematics interest is an important affective factor that affects students' attitudes toward mathematics, motivation, and performance in mathematics courses (Ma, 1997). When students develop positive attitudes toward mathematics, they are more likely to engage with mathematics in both classroom and extracurricular activities, which naturally contributes to the development of problem solving skills (Middleton & Spanias, 1999). Students' interest in mathematics is often influenced by many factors, such as teachers' attitudes, the classroom environment, and students' experiences of success or failure (Schiefele & Csikszentmihalyi, 1995). Many studies have examined the relationship between problem solving and various variables. These studies have shown the significant effect of reading comprehension on problem solving. Boonen et al. (2016) showed that individuals with high reading comprehension skills are more successful in solving word problems, and there is a positive relationship between reading comprehension and problem solving. Reading comprehension skills are necessary to correctly understand and interpret given math problems. This skill directly affects students' ability to discriminate necessary information in the problem solving process and develop appropriate solution strategies (Öztürk, 2012). Improved reading comprehension skills allow students to solve problems more quickly and accurately, which contributes positively to overall math achievement (Kintsch & Greeno, 1985).

Method: This study was conducted with a quantitative research design using correlational research methods to examine the relationship between elementary students' mathematics problem solving skills and their interest in mathematics and reading comprehension. Correlational research is a method used to determine the direction and degree of relationship between variables (Creswell, 2012). This method is particularly useful for understanding the existence and degree of relationships, rather than testing a causal relationship between variables. In this study, 67 students who were in the 7th grade of a private elementary school in Konya province participated in the study. The participants were included in the study on a voluntary basis. A questionnaire was given to the students to measure their interest in mathematics. To measure their reading comprehension skills, students were given short texts and then asked questions about these texts. In addition, to measure problem solving skills, students were given five different math problems prepared with flat shaped materials. In this study, descriptive and inferential statistics were used to analyze the data. Descriptive statistics were preferred to summarize the data. These statistics help to interpret the data obtained in quantitative research. Inferential statistics were used to examine the relationship between problem solving skills, mathematics interest, and reading comprehension skills. Pearson correlation analysis was preferred to examine this relationship.

Findings: The results of the study reveal important relationships between participants' interest in mathematics, reading skills, and problem-solving skills. In general, participants showed a strong interest in mathematics, but this interest varied from participant to participant. Participants' reading skills were acceptable, although slightly lower than their interest in mathematics. Problem solving skills are generally lower than interest in mathematics and reading skills, and there is considerable variation in these skills. There is a strong and positive relationship between interest in mathematics and reading ability. That is, as interest in mathematics increases, so do reading skills. Similarly, there is a strong positive relationship between math interest and problem solving skills. It is understood that individuals who are interested in mathematics generally have better problem solving skills. There is also a strong and positive relationship between reading ability and problem solving ability. The results of the regression analysis show that interest in mathematics and reading ability have a significant effect on problem solving ability and there is a strong relationship between these two variables. The model shows that problem solving ability is largely explained by math interest and reading ability. These findings underscore the importance of considering math interest and reading ability when developing educational strategies.

Discussion: In this section, we discuss the purpose and findings of this study, in which we investigated the

factors that influence elementary school students' mathematical problem solving skills. In particular, the results of the study, in which we investigated how factors such as interest in mathematics and reading comprehension affect mathematical problem solving skills, show that there is a positive and significant relationship between elementary students' reading comprehension skills and their mathematical problem solving skills. This finding emphasizes the importance of students' ability to understand and analyze the problem correctly when solving mathematical problems. Other studies in the literature point to similar results. For example, Hite (2023) and Blair & Razzaq (2023) provide a comprehensive review of how integrating reading comprehension strategies into mathematics instruction can improve students' problem solving skills and overall mathematical understanding. Jordan, Hanich & Kaplan (2003) and Goodrich & Namkung (2019) detail how reading comprehension skills are strongly related to mathematical problem solving skills. Reading comprehension skills are an important factor in helping students understand and solve mathematical problems. Reading comprehension skills play an important role in improving mathematics achievement, and these skills appear to be strongly related to mathematical problem solving abilities. Students' ability to understand and solve mathematical problems correctly depends on their developed reading skills. Therefore, reading comprehension skills are an important component in supporting mathematics achievement (Bailey, Watts, Littlefield & Geary, 2018).

Conclusion: The results of this study provide important recommendations for practitioners, teachers, and policy makers in the field of mathematics education. In particular, it should be emphasized that it is not enough to focus only on cognitive skills in mathematics education, but that affective and reading skills should also be taken into account. Given that factors such as interest in mathematics and reading comprehension positively influence students' mathematical problem solving skills, strategies for developing these skills should be considered from a broader perspective. It is believed that interventions in mathematics education may have the potential to increase students' interest in mathematics and reading comprehension. In particular, providing students with reading materials that include mathematical problems and using specific strategies to understand these materials may help students develop mathematical thinking and problem solving skills. In addition, it is important not to ignore the affective aspects of mathematics education. Affective factors such as students' attitudes toward mathematics, perceptions of self-efficacy, and mathematics anxiety are known to affect mathematics achievement. Therefore, instructional strategies should focus on these affective factors in order to increase students' interest in mathematics and develop positive mathematical attitudes. We can also state that the combination of cognitive, affective, and literacy skills in mathematics education requires a comprehensive approach that has the potential to increase students' mathematics achievement. This approach can lead to the development of effective strategies for increasing students' engagement in mathematics, improving their problem-solving skills, and increasing their confidence in mathematics.

Recommendation: In light of the findings and limitations of the study, the following suggestions can be made for future researchers: Future research could include students from different age groups, educational levels, or socioeconomic backgrounds. This may provide a broader understanding of the relationships between interest in mathematics, reading skills, and problem solving skills. Future studies could include long-term follow-up and analysis to understand the relationships between math interest, reading comprehension, and problem solving over time. This could help us better understand how these skills develop and change. In addition, future research could include correlational analyses based on subjective data, as well as experimental or comparative studies to better understand cause-and-effect relationships. This could help us to draw more precise conclusions. Future research could use more comprehensive measurement tools to assess interest in math, reading, and problem-solving skills. This would allow us to get deeper and more comprehensive results. These recommendations may allow future research in mathematics education to take a broader perspective and develop more effective interventions.