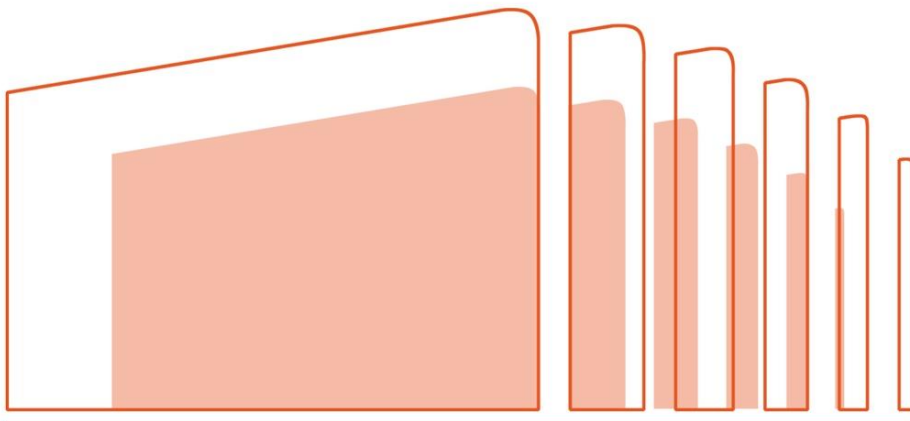




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

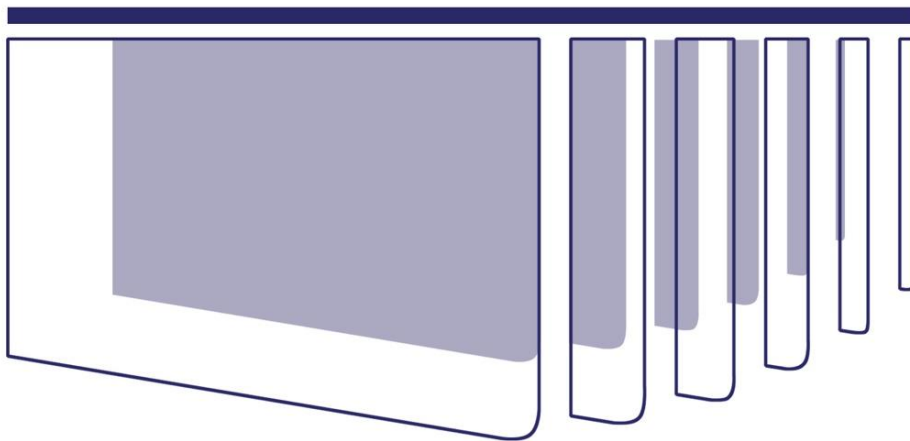


ISSN : 1307 - 4474



23(2), 2022

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**Yayın Dili**  
Türkçe ve İngilizce

**Derginin Sahibi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Alper Başbay  
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

**Yazı İşleri Müdürü**  
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

**Editör**  
Prof. Dr. Gülsen Ünver  
(Ocak 2020 – ...)

**Editör Kurulu**

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Dr. Beril Ceylan	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

**İstatistik Editörü**  
Prof. Dr. T. Oğuz Başokçu

**Türkçe Redaksiyon Editörleri**  
Dr. Ebru Kabakçı  
Beyza Elmas

**İngilizce Redaksiyon Editörü**  
Dilek Canlier  
Zehra Esin Yücel

**Teknik Editör**  
Doç. Dr. Onur Dönmez

**Yazım Editörleri**  
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan  
Dr. Yasin Ay  
Begümay Tümer

**Kapak, Logo ve Grafik Tasarım**  
Doç. Dr. Ekin Boztaş

**Dizinlenme Bilgileri**  
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

**Yazışma Adresi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.  
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.*

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

**Publication Language**  
Turkish and English

**Owner of the Journal**  
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Alper Başbay, Dean of the Faculty of Education, Turkey

**Managing Editor**  
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

**Editor**  
Prof. Gülsen Ünver  
(January 2020 – ...)

**Editorial Board**

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Beril Ceylan (PhD)	Computer Education & Instructional Technology
Assoc. Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

**Statistical Editor**  
Prof. T. Oğuz Başokçu

**Turkish Language Proofreading Editors**  
Ebru Kabakçı (PhD)  
Beyza Elmas

**English Language Proofreading Editor**  
Dilek Canlier  
Zehra Esin Yücel

**Technical Editor**  
Assoc. Prof. Onur Dönmez

**Copy Editors**  
Assist. Prof. Selda Şan  
Yasin Ay (PhD)  
Begümay Tümer

**Cover, Logo and Graphic Design**  
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

**Abstracting & Indexing**  
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)  
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social Sciences Database

**Correspondence Address**  
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, Izmir, Turkey.  
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.*



ISSN : 1307 - 4474

#### Danışma Kurulu

#### Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı- Aydar	Arizona Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı- Aydar	University of Arizona, United States of America
Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdiç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, United States of America
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, United States of America
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, United States of America
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

## Cilt 23 – Sayı 2 için Hakem Listesi

(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

## List of Reviewers for Volume 23 – Issue 2

(Published with the consent of the reviewers.)

Gürsu Aşık	Bahçeşehir Üniversitesi	Gürsu Aşık	Bahçeşehir University
Burak Aydın	Ege Üniversitesi	Burak Aydın	Ege University
Pınar Aksoy	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Pınar Aksoy	Tokat Gaziosmanpaşa University
Bertan Akyol	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Bertan Akyol	Aydın Adnan Menderes University
Ayşegül Ataman	Avrupa Lefke Üniversitesi	Ayşegül Ataman	European University of Lefke
İbrahim Seçkin Aydın	Dokuz Eylül Üniversitesi	İbrahim Seçkin Aydın	Dokuz Eylül University
Ebru Balta	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Ebru Balta	Ağrı İbrahim Çeçen University
Müyesser Ceylan	Anadolu Üniversitesi	Müyesser Ceylan	Anadolu University
Ozan Coşkunserçe	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ozan Coşkunserçe	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Ersoy Çarkıt	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ersoy Çarkıt	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Gökhan Çetinkaya	Pamukkale Üniversitesi	Gökhan Çetinkaya	Pamukkale University
Soner Doğan	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Soner Doğan	Sivas Cumhuriyet University
Evrım Erol	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Evrım Erol	Kütahya Dumlupınar University
Ebru Ersay	Gazi Üniversitesi	Ebru Ersay	Gazi University
Derya Orhan Göksün	Adıyaman Üniversitesi	Derya Orhan Göksün	Adıyaman University
Gülten Feryal Gündüz	İstanbul Kültür Üniversitesi	Gülten Feryal Gündüz	İstanbul Kültür University
Zekavet Topçu Kabasakal	Dokuz Eylül Üniversitesi	Zekavet Topçu Kabasakal	Dokuz Eylül University
Ergün Kara	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Ergün Kara	Alanya Alaaddin Keykubat University
Serdal Kara	Mardin Artuklu Üniversitesi	Serdal Kara	Mardin Artuklu University
Esra Karakuş	Atatürk Üniversitesi	Esra Karakuş	Atatürk University
Eren Kesim	Anadolu Üniversitesi	Eren Kesim	Anadolu University
Ali Çağatay Kılınç	Karabük Üniversitesi	Ali Çağatay Kılınç	Karabük University
Ercan Kocayörük	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Ercan Kocayörük	Çanakkale Onsekiz Mart University
Didem Koşar	Hacettepe Üniversitesi	Didem Koşar	Hacettepe University
Zeynel Abidin Mısırlı	Balıkesir Üniversitesi	Zeynel Abidin Mısırlı	Balıkesir University
Zeynep Meral Tanrıoğen	Pamukkale Üniversitesi	Zeynep Meral Tanrıoğen	Pamukkale University
Bariş Uslu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Bariş Uslu	Çanakkale Onsekiz Mart University

## İçindekiler

## Table of Contents

Özel Yetenekli Öğrenciler İle Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri [Araştırma Makalesi] M. Sencer Bulut Özsezer, H. Beyza Canbazoğlu ve Kamuran Tarım	81-101
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler [Araştırma Makalesi] Mehmet Fatih Akgümüş, Zeynep Öznur Ergin ve Ayşenur Büyükgöze-Kavas	102-115
Eğitim Fakülteleri Yönetiminde Kadın Temsilinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Gülçin Terzi ve Levent Deniz	116-132
Ergenlerde Okulda Özel İyi Oluşun Yordayıcıları: Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik [Araştırma Makalesi] Mehmet Enes Sağar	133-149
Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Dijital Yeterlik Gereksinimleri [Araştırma Makalesi] Mustafa Fidan ve Hatice Cura Yeleğen	150-170
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağına İlişkin Görüşlerinin ve Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Fatih Kalemkuş ve Levent Çelik	171-189
Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme [Derleme] Ergün Hamzadayı ve Özlem Batmaz	190-209
Hindistan'da Uygulanan Bütünleştirilmiş Bir Anne-Çocuk Sağlık ve Eğitim Hizmetleri Programı: Bir İnfomal Okul Öncesi Eğitim Örneği [Derleme] Seden Demirtaş İlhan, Feyza Tantekin Erden ve Fatma Yalçın	210-228

Views of Teachers Working with Gifted Students on Classroom Management [Research Paper] M. Sencer Bulut Özsezer, H. Beyza Canbazoğlu, and Kamuran Tarım
School Atmosphere and Socio-Demographic Variables as Predictors of Secondary School Students' Academic Motivation [Research Paper] Mehmet Fatih Akgümüş, Zeynep Öznur Ergin, and Ayşenur Büyükgöze-Kavas
Women's Representation in the Management of Faculties of Education [Research Paper] Gülçin Terzi and Levent Deniz
Predictors of Subjective Well-Being at School in Adolescents: Emotion Regulation, Coping, and Cognitive Flexibility [Research Paper] Mehmet Enes Sağar
An investigation of Teachers' Digital Competencies in Terms of Various Variables and Their Needs for Digital Competence [Research Paper] Mustafa Fidan and Hatice Cura Yeleğen
Examining the Opinions and Usage Levels of Teachers Working in Secondary Education Institutions Related to Education Information Network [Research Paper] Fatih Kalemkuş and Levent Çelik
A Review of Factors Affecting Reading Comprehension [Review] Ergün Hamzadayı and Özlem Batmaz
An Integrated Mother-Child Health and Education Services Program in India: An Example of Informal Preschool Education [Review] Seden Demirtaş İlhan, Feyza Tantekin Erden, and Fatma Yalçın

## Özel Yetenekli Öğrenciler İle Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri\*

M. Sencer Bulut Özsezer<sup>1</sup>, H. Beyza Canbazoglu<sup>\*\*2</sup> ve Kamuran Tarım<sup>3</sup>

### Öz

Çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler, özel yetenekli bireylerin kendilerine has özelliklerine vurgu yaparak onların hareketli, meraklı, yetkin, hırslı olmaları ve örgün eğitimde yaşadıkları uyum sorunları sebebiyle istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerinin istenmeyen davranışlarını yönetme sürecinde kullandıkları stratejiler mesleki ve duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandıkları stratejiler eğitsel-gelişimsel planlama, teşvik etme, sorumluluk verme, olumlu pekiştirme, yer değiştirme, bireysel özellikleri kabullenme ve görmezden gelme, önlemsel, birebir konuşma kodları altında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde öğretmenlerin özel eğitime yönelik uygulamalı eğitim almaları, öğretmen adaylarının ise özel yetenekli öğrencileri gözlemlemesi ya da bu öğrencilerle deneyim yaşayabilecekleri staj uygulamalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### Anahtar Sözcükler

Sınıf yönetimi  
İstenmeyen davranış  
Bilim ve Sanat Merkezi  
Özel yetenekli çocuklar

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi  
15 Ekim 2021  
Kabul Tarihi  
03 Mart 2022  
Makale Türü  
Araştırma Makalesi

## Views of Teachers Working with Gifted Students on Classroom Management\*

### Abstract

The aim of the study is to determine the views of teachers working at the Science and Arts Center regarding classroom management. In this study, phenomenology approach was used. The study group of the research consists of 10 teachers working at the Science and Arts Center. The data of the research were collected through semi-structured interviews and content analysis method was used to analyze the data. By highlighting the unique characteristics of gifted individuals, teachers emphasized that misbehavior may occur due to their being active, curious, competent, ambitious and the adaptation problems they experience in formal education. In addition, the strategies used by the teachers working in the Science and Arts Center in the process of managing the undesirable behaviors of their gifted students consist of professional and affective strategies. These strategies used by the teachers were discussed under the codes of educational-developmental planning, encouraging, giving responsibility, positive reinforcement, relocating, accepting and ignoring individual characteristics, precautionary, one-to-one conversation. In this direction, it can be suggested that teachers should receive practical training on special education both before and during the service and pre-service, teachers should observe gifted students or carry out internship practices where they can have experience with these students.

### Keywords

Classroom management  
Misbehavior  
Science and Arts Center  
Gifted children

### Article Info

Received  
October 15, 2021  
Accepted  
March 03, 2022  
Article Type  
Research Paper

*Atf.* Bulut Özsezer, M. S., Canbazoglu, H. B. ve Tarım, K. (2022). Özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 81-101. <https://doi.org/10.12984/egced.1010270>

\* Bu çalışmanın bir bölümü International Conference on Education, Teaching & Learning Kongresi'nde (Zürich, İsviçre, 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [A part of this study was presented as an oral presentation at the International Conference on Education, Teaching & Learning Congress (Zurich, Switzerland, 2018).]

<sup>1</sup>  Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [msencerbulut@gmail.com](mailto:msencerbulut@gmail.com)

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>2</sup>  Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [beyza.cnbzlg0@gmail.com](mailto:beyza.cnbzlg0@gmail.com)

<sup>3</sup>  Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, [kamuran.tarim@gmail.com](mailto:kamuran.tarim@gmail.com)



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

## Extended Abstract

### Introduction

Gifted students are children who have creativity and leadership characteristics, are interested in art, can understand abstract thoughts, have a high level of performance in learning and have the desire to act independently in areas of interest. Gifted children have different abilities and characteristics from their peers and other children in terms of mental, psychological, physical, and social aspects. Due to their different abilities and characteristics, it is necessary to support these individuals in line with their abilities and development and to enrich their learning processes with various teaching methods and techniques. Considering the basic characteristics of gifted individuals, when necessary precautions are not taken in the classroom environments created for them, it will be inevitable that there will be situations that will negatively affect the classroom management and misbehavior will occur. In this respect, teachers are the people who will reduce and eliminate the misbehavior of gifted students. However, there are studies expressing that teachers of gifted students lack knowledge and skills in classroom management to prevent misbehavior. For this reason, it is thought that it would be useful to determine the views of teachers working with gifted students on classroom management, misbehavior and how they interfere with these behaviors. Because the Turkish National Education System is constantly in search of change and new models, it has not been able to create a viable and permanent model for the education and training processes of the gifted. At this point, the opinions of teachers working with gifted students on classroom management, misbehavior of gifted students and the strategies they developed for these behaviors are thought to be important in terms of contributing to the measures to be taken in the education-teaching systems of these centers, the practices to be made and the teaching programs to be prepared for the Science and Arts Center. In this context, the aim of the study is to determine the views of teachers working at the Science and Arts Center about classroom management.

### Method

In this study, phenomenology approach, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 10 teachers working at the Science and Arts Center of a province in the south of Turkey in the 2017-2018 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to determine the views of teachers working at the Science and Arts Center about classroom management and misbehavior. In the semi-structured interview form, consisting of 12 questions, the teachers working at the Science and Arts Center were asked about their perceptions of classroom management towards gifted students, and their views on the elements of misbehavior and behavior management.

During the data collection process of the study, the researchers went to the Science and Arts Center together and held one-on-one interviews with each teacher. Before the interviews, information about the research process was given to the teachers by the Director of the Science and Arts Center. After the verbal consent of the teachers was obtained, the interview process started. Before each interview, the researchers gave information about themselves and the process of the research. The interviews were held in the meeting room of the Science and Arts Center, in the assistant principal's room, or in the teachers' own private classrooms. All the interviews were conducted by the researchers. Before each interview, it was confirmed that the participants had sufficient information about the research and the researcher, they participated in the research voluntarily, the questions asked were used only for research and private information would be kept confidential. In addition, it was stated that the names of the branches would be used by making anonymous quotations instead of the names of the teachers to be interviewed by the researcher. In this way, teachers were made to feel safe and comfortable. Apart from these, the participants were informed that the interviews would be conducted with a voice recorder, and audio recorded with the consent of the teachers. The interviews lasted a minimum of 30 minutes and a maximum of 60 minutes for each teacher.

Content analysis method was used in the analysis of the data of the research. In content analysis, the data collected is first analyzed in terms of its conceptual aspects, then the concepts are organized, and themes are created according to the concepts (Miles & Huberman, 2016). The analysis process includes transcribing the audio recordings of the interviews with the teachers, reading the written texts one by one and forming codes and themes within the framework of the research objectives. The data obtained were described in tables, and direct quotations from the teachers' explanations were included.

### Findings

In this study, which aims to determine the views of the teachers working at the Science and Arts Center regarding classroom management, the teachers' experiences at the Science and Arts Center and their views on gifted students were determined by the dimensions of classroom management and explained within the framework of misbehavior. The findings related to the perceptions of the teachers working at the Science and Arts Center, which is the first sub-purpose of the study, regarding classroom management were discussed within the framework of the themes of classroom management dimensions and factors affecting the classroom environment. The findings related to the perceptions of the teachers working at the Science and Arts Center, which is the second sub-objective



of the research, regarding the undesirable behaviors of the gifted students were discussed under the theme of misbehavior. Finally, the findings related to the strategies used by the teachers working at the Science and Arts Center to cope with the undesirable behaviors of gifted students are discussed under the theme of management of misbehavior. However, it is necessary to draw attention to how misbehavior is defined by the teachers in the themes formed for the second and third sub-purposes. The teachers stated that they do not perceive the actions that they perceive as misbehavior in formal education as misbehavior in the students studying at the Science and Arts Center. They stated that these behaviors are the characteristics of gifted students and that they developed strategies for this.

### **Discussion and Conclusion**

When the opinions of the teachers working at the Science and Arts Center under the theme of classroom management teaching dimension are evaluated in general, it is seen that the special characteristics of the gifted students (willing to learn, high readiness), awareness and the classroom management of the flexible program applied to them at the Science and Arts Center. It was seen that they thought that it had a positive effect on the teaching dimension. In other words, teachers perceive gifted students as academically successful and with high awareness levels. There are studies stating that teachers' perceptions of students influence creating an effective learning environment suitable for students' ability levels and providing classroom management accordingly (Albion & Ertmer, 2002; Curtis, 2005; Gerow, Bordens, & Blanch-Payne, 2008; Goodwin, 2002). In this context, teachers' perceptions and attitudes towards students affect their behaviors towards students (Gerow et al., 2008; Goodwin, 2002), the way they interact with students, and the teaching methods they prefer (Albion & Ertmer, 2002; Curtis, 2005). The view of the teachers in the study is that the teachers plan the teaching process according to the characteristics and wishes of the gifted students and they design activities to make the teaching process more effective. Similarly, Curtis (2005) emphasizes that teachers who have a positive perception towards gifted students tend to employ different activities in the classroom to meet the needs of the students, organize the classroom environment, and enrich the course content with tools and materials. Based on all these, it can be concluded that teachers who are aware of the characteristics of gifted students will act accordingly in classroom environments.

Another question to be answered within the scope of the research is how the teachers working at the Science and Arts Center perceive the misbehavior of gifted students. By emphasizing the unique characteristics of gifted individuals, teachers emphasized that misbehavior may occur due to their being active, curious, competent, ambitious and the adaptation problems they experience in formal education. In the studies, it is emphasized that gifted students exhibit stubbornness, egocentrism, desire to lead, acting, jealousy, constant desire to talk, difficulty in establishing friendships, and undesirable speech. The teachers working at the Science and Arts Center stated that the strategies they use to cope with the misbehavior of their gifted students are educational-developmental planning, encouraging, giving responsibility, using reinforcement, relocating, accepting and ignoring individual characteristics, precautionary and one-on-one conversations.

## Giriş

Özel yetenekli bireyler; akranlarına göre yaratıcılık ve liderlik özelliği olan, sanata ilgi duyan, soyut düşünceleri anlayabilen, öğrenme konusunda performans düzeyi yüksek ve ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etme isteği olan çocuklardır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM], 2017). Özel yetenekli çocuklar; zihinsel, psikolojik, bedensel ve sosyal açıdan akranlarından ve diğer çocuklardan farklı yeteneklere ve özelliklere sahiptirler (Sezer, 2015). Farklı yetenekleri ve özellikleri sebebiyle bu bireyleri, yetenekleri ve gelişimleri doğrultusunda desteklemek ve öğrenme süreçlerini çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleriyle zenginleştirmek gerekmektedir (Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick ve Rogers, 2012). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde Bilim ve Sanat Merkezleri önemli bir rol oynamaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri, ilkokullarda sınavla tespit edilen özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamak ve sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla devlete bağlı olarak açılmış olan özel eğitim kurumlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Çocuklar, bireysel zekâ testi sonuçlarına göre, Bilim ve Sanat Merkezi'ne kayıt hakkı kazanmaktadır. Bu testte başarı gösteren adaylar, genel zihinsel yetenek alanında kayıt hakkı kazanırlar. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri koordinesinde resim ve/veya müzik alanlarında yetenek sınavı açılır. Yetenek sınavında komisyonca belirlenen puanı alan öğrenciler de resim ve/veya müzik yetenek alanı öğrencisi olarak Bilim ve Sanat Merkezi'ne kaydedilir. Kayıtları yapılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ölçüldükten sonra Bilim ve Sanat Merkezlerinde a) uyum (oryantasyon), b) destek eğitimi: 1) iletişim becerileri, 2) grupla çalışma teknikleri, 3) öğrenme yöntemleri, 4) problem çözme teknikleri, 5) bilimsel araştırma teknikleri, 6) yabancı dil, 7) bilgisayar, 8) sosyal etkinlikler, c) bireysel yetenekleri fark ettirme, ç) özel yetenekleri geliştirme, d) proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (MEB, 2020). Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilere, akademik başarıyı ölçmeye yönelik herhangi bir işlem uygulanmaz; sınav yapılmaz, ölçme ve değerlendirmelerde puan ya da not kullanılmaz. Uygulanan eğitim programlarının her aşamasında gözlem formları kullanılarak izleme ve değerlendirme yapılır ve programın sonunda programı tamamlayan öğrencilere Program Tamamlama Belgesi verilir (MEB, 2020).

Özel yetenekli bireylerin özellikleri; benlik algısı, mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, gelişimde uyumsuzluk, motivasyon, aşırı soru sorma ve merak duygusu, eleştirel düşünme ve yaratıcılık bileşenleri bağlamında ele alınabilir (ÖRGM, 2017). Özel yetenekli çocukların, akranlarına göre daha uyumlu bireyler olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Bu nedenle de özel yetenekli çocuklar, istenmeyen davranışlar sergilediklerinde, çevrelerindeki bireyler bu duruma şaşırabilmektedirler (Markusic, 2019). Ancak sonuç itibarıyla bu bireyler de çocuktur ve onların da istenmeyen davranışlar sergilemeleri doğaldır. Bu doğrultuda özel yetenekli birey olmanın, tamamen olumlu özelliklerden oluşmadığı ve bu bireyleri disipline etmenin zor olduğu söylenebilir (Chan, 2002, 2003; Çitil ve Ataman, 2019; Markusic, 2019; Özbay, 2013). Özel yetenekli bireylerin temel özellikleri dikkate alındığında onlar için oluşturulan sınıf ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek durumların olmasının ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Callard-Szulgit, 2010; Çitil ve Ataman, 2019; İnci, 2014; Markusic, 2019; Montgomery, 2013; Oliver, Reschly ve Wehby, 2011; Pfeiffer ve Stocking 2000; Sezer, 2015). Bu çalışmaların sonuçlarına örnek olarak, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi kişiliklerinin, onlarda yanlış yapma korkusuna ve yanlış yapmaktan takıntılı bir şekilde kaçınmalarına sebep olduğu (Callard-Szulgit, 2010) söylenebilir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmesi ve yüksek kelime hazinesine sahip olması gibi özellikleri nedeniyle *her şeyi biliyorum* tavırları, diğer öğrenciler tarafından kendini beğenmiş, ukala ve kibirli bir davranış olarak algılanabilir (Pfeiffer ve Stocking 2000). Bu durum onların akranları tarafından dışlanmalarına sebep olabilir. Ek olarak, tekrarlayan görevleri sürdürememek, özel yetenekli öğrencilerin sınıfta sergiledikleri sorunlardan biridir (Markusic, 2019). Özel yetenekli öğrenciler tekdüze etkinliklerden ve rutin ödevlerden çabuk sıkılabilirler (Montgomery, 2013; Sezer, 2015). Bu doğrultuda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin kendine has özelliklerinin farkında olarak öğretim süreçlerini planlayabilmelerinin, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebileceği düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi; öğrenme-öğretme ortamındaki olumsuz uyarıcıları en aza indirgeyerek öğretimi düzenleme (Hardin, 2008), öğrencileri iş birliğine yöneltmek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlama (Evertson, Emmer, Clements ve Worshan, 1997), çocukların psikolojik ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermedir (Jones ve Jones, 1998). Bu anlamda sınıf yönetiminin amacı; öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmak, destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmak, çocukların zarar verici davranışlarını önlemek, uygun davranışların artması için ortamı sağlamak ile zamanı etkili ve verimli kullanmaktır (Evertson ve Emmer, 2012). Özel yetenekli çocuklar, kendi gelişimsel özellikleri, yetiştirilme tutumları ve sınıf ortamında kabul edilme durumlarına göre farklı davranışlar gösterebilmektedirler. Özel yetenekli çocukların öğrenme hızı, derinliği ve ilgileri, onlara, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı eğitim yaşantıları ve ortamlarının sunulması gereğini ortaya koymaktadır. Sınıf ortamında özel yetenekli öğrencilerin yönetiminde ve öğretiminde; hızlandırma, zenginleştirme, küme grupları, sıkıştırılmış müfredat, etkileşimli öğrenme, ayırıştırılmış eğitim, doğrudan eğitim, yönlendirilmiş çalışma grupları, esnek başarı

grupları, ileri düşünme yeteneği, bağımsız çalışma grupları, bireysel hareket planı, disiplinlerarası etkinlikler ve akıl hocaları öğretim stratejileri kullanılabilir. Bu stratejiler sayesinde olumlu bir sınıf atmosferi oluşurken aynı zamanda istenmeyen davranışların ortaya çıkması da en aza indirgenebilmektedir (Öznacar ve Bildiren, 2016).

İstenmeyen davranışlar, öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilen, sınıf bağlamındaki düzeni bozabilen (Ergün ve Yüksel, 2005), çocukların birbirleriyle olan etkileşimini olumsuz etkileyebilen (Siyez, 2009), sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlemlenen davranışlardır (Özdemir, 2007). İstenmeyen davranışlar sadece öğretme sürecinin öğretmen boyutunda değil aynı zamanda davranışı gösteren öğrencinin kendi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişiminden başlayarak gittikçe genişleyen bir çevre üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Cemaloğlu, 2007). Bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri ve düzeyleri hangi seviyede olursa olsun davranış problemleri tüm öğrencilerde karşılaşılabilecek bir durumdur. Özel yetenekli bireyler, özelliklerine ve yeteneklerine uygun olmayan öğretim ortamlarında; kurallara uymama (Çetinkaya, Maya Çalışkan ve Güngör, 2012), arkadaşlık kurmada güçlük çekme, otoriteye karşı gelme, kıskançlık, inatlaşma, yerinde oturamama, hareket etme ve sürekli konuşma (İnci, 2014), ilgisiz davranma (Sezer, 2015), akranlarıyla akademik rekabet, liderlik yarışı, çatışma yaşama ve öğretmenlerini zorlama (Çitil ve Ataman, 2018), bağımsız ve sıra dışı olma ile zorlu ve rutin olmayan görevler alma isteği (Tannenbaum, 2003) gibi davranışlar sergilemektedirler.

Özel yetenekli çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda önlemsel sınıf yönetimi modelinin en etkili ve en verimli yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Çitil, 2016). Önlemsel modelde planlama düşüncesi hâkimdir ve istenmeyen davranışı veya sonucu öngörme söz konusudur (Demirtaş, 2015). Öğretimsel amaçların, öğretim sürecinin, program içeriğinin ve çalışma sonucunda elde edilecek ürünlerin her bir öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri temel alınarak planlanması ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanması, önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden bazılarıdır. Günlük programın hazırlanması ve uygulanması, fiziksel ortamın düzenlenmesi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretim yöntemi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi, problemleri davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi örnek olarak verilebilecek etkinliklerdir (Akalm, 2012). Bu bağlamda önlemsel sınıf yönetimi modelinin, özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda istenmeyen davranışların önlenmesinde ve yönetiminde etkin bir rol oynadığı söylenebilir.

Özel yetenekli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyleri; onların öğrenme süreçlerine ve ortamlarına katılmalarını, sınıf içi ilgi, davranış ve tutumlarıyla öğrenmeye dair isteklerini etkileyebilmektedir. Çünkü özel yetenekli çocuklar, akranlarıyla birlikte oldukları bağlamlarda popülerdirler (Wagale, 2001). Bu özellikleri nedeniyle, çoğunlukla takdir edilmeyi ve öncelik olmayı beklemektedirler (Akarsu, 2000; Gökdere ve Çepni, 2003). Özel yetenekli bireyler, akranlarına göre daha çabuk öğrendikleri için geleneksel şekilde tasarlanmış öğretim ortamlarında, bireysel yetenek ve özelliklerine karşı çıkıldığını ve desteklenmediklerini hissedebilmektedirler (Borland, 2003; Klein, 2007). Bunun için özel yetenekli bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda öğretim ortamlarının tasarlanmasına önem verilmelidir.

Özel yetenekli öğrencilerin, davranış ve sınıf yönetimine dair araştırmaların alanyazında çok sınırlı olduğu görülmektedir (Chan, 2002; Çetinkaya ve diğ., 2012; Çitil ve Ataman, 2018, 2019; Gökden Kaya ve Ataman, 2017; Hansen ve Feldhusen, 1994; İnci, 2014; Sezer, 2015; Talas, Talas ve Sönmez, 2013). Chan (2002) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi olma, farklı olma isteği ve uyum sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya ve diğerlerinin (2012) çalışmasında ise sınıf yönetimi sorunlarının özel yetenekli bireylerin kendi fikirlerini ve çözümlerini bireysel olarak oluşturma ile akranlarını veya içinde buldukları grubu etkileme isteklerinden ve saygı kurallarına dikkat etmemelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gökden Kaya ve Ataman (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin istenmeyen davranışlarıyla çoğu zaman karşılaştıklarını, bu istenmeyen davranışları yönetme konusunda yetersiz kaldıklarını ve istenmeyen davranışları yönetme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Hansen ve Feldhusen (1994) yaptıkları araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; kişilik, mesleki özellikler ve sınıf içi davranışları açısından sınıf etkinliklerini düzenleme konusunda farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim sonrasında eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu sınıf içi davranış özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre yaratıcılık ve esnek düşünme, materyal geliştirme ve uygulama, ders zamanını etkili ve verimli kullanma, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, yetenek programları için öğrencileri yönlendirmeye destek sağlama ve sınıf içi etkinlikler gibi konularda daha başarılı oldukları görülmüştür. İnci (2014) tarafından yapılan çalışmada ise özel yetenekli bireylerin iş birliği içinde oynamama, arkadaşlık ilişkilerinde güçlük çekme, inatlaşma içerisine girme, mükemmeliyetçi olma isteği, lider olma çabası, benmerkezilik, sürekli hareket etme ve konuşma isteği, kıskançlık gibi problemleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Talas ve diğerlerinin (2013) ise özel yetenekli öğrencilerin iletişim problemlerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıdaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki sınıf yönetimini ve istenmeyen davranışlarını inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin kendilerine has özelliklerinden kaynaklı sınıf yönetimi sorunlarına ve istenmeyen davranışlarına odaklanıldığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında bu çocuklar için oluşturulan eğitim ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında istenmeyen davranışların gözlenmesi de kaçınılmaz olacaktır (Çitil ve Ataman, 2018). Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltacak ve ortadan kaldıracak olan kişiler, öğretmenleridir (Çitil, 2016). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin, istenmeyen davranışları önlemeye yönelik sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya ve diğ., 2012; İnci, 2014; Sezer, 2015). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, sınıf yönetimiyle istenmeyen davranış ve bu davranışlara nasıl müdahale ettiklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü sürekli değişim ve yeni model arayışında olan Türk Millî Eğitim Sistemi, özel yeteneklilerin eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulanabilir ve kalıcı bir model oluşturabilmiş değildir. Bu noktada özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi, özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlar için geliştirdikleri stratejilere yönelik görüşlerinin, bu merkezlerin eğitim-öğretim sistemlerinde alınması gereken önlemlere, yapılacak uygulamalara ve Bilim ve Sanat Merkezi için hazırlanacak olan öğretim programlarına katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, epistemolojik bir bakış açısına sahiptir ve bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir (Reiners, 2012). En önemli soru olarak, bilinen şeyin ne olduğu sorusunu cevaplandırmaya çalışır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu anlamda bu çalışma, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçladığı için olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü olgubilim çalışmalarında temel amaç, bireylerin algı, farkındalık ve deneyimlerini betimlemektir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde bulunan bir ilin Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 10 öğretmen (Bilişim öğretmeni, Coğrafya öğretmeni, Fen Bilimleri öğretmeni, Fizik öğretmeni, Matematik öğretmeni, Müzik öğretmeni, Resim öğretmeni, Sınıf öğretmeni, Edebiyat öğretmeni) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumları ile mesleki kıdem yılları ve Bilim ve Sanat Merkezindeki kıdem yıllarına ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Araştırmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2009). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının belirlediği örnekleme büyüklüğüne göre evrenden kendi kanaatleri yönünde bir parçayı seçmesidir (Yamane, 2001). Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan yirmi üç öğretmen arasından görüşme yapılabilecek on öğretmen, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Görüşme yapılacak öğretmenlerin, farklı branş grubundan olmasına dikkat edilmiş ve öğretmenler, ders yoğunlukları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Tablo 1

*Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Brans	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Bilim ve Sanat Merkezindeki Mesleki Kıdem Yılı	Sınıf Düzeyi
Bilişim öğretmeni	Erkek	41	Lisans	17	5	İlkokul Ortaokul Lise
Coğrafya öğretmeni	Erkek	54	Lisans	27	6	Lise
Fen Bilimleri öğretmeni	Erkek	50	Yüksek Lisans	27	6	Ortaokul
Fizik öğretmeni	Kadın	54	Yüksek Lisans	26	14	Lise
Matematik öğretmeni	Erkek	41	Yüksek Lisans	13	5	Lise
Matematik öğretmeni	Erkek	34	Yüksek Lisans	11	4	Ortaokul
Müzik öğretmeni	Kadın	29	Lisans	7	4	İlkokul Ortaokul Lise
Resim öğretmeni	Erkek	38	Yüksek Lisans	10	5	İlkokul Ortaokul Lise
Sınıf öğretmeni	Kadın	51	Yüksek Lisans	28	16	İlkokul
Edebiyat öğretmeni	Erkek	40	Yüksek Lisans	18	5	Lise

### Veri Toplama Araçları

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemede, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 12 soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere dönük sınıf yönetimi görüşleri, istenmeyen davranış ve davranış yönetimi unsurlarına yönelik görüşleri sorulmuştur (Bakınız Ek A). Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için oluşturulan görüşme sorularının, araştırmanın amaçlarına uygunluğunu ve anlaşılır nitelikte olup olmadığını değerlendirmesi için sınıf yönetimi ve nitel araştırma yöntemleri alanında bir uzman ile Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan iki öğretmenden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ardından araştırmanın örneklemini içerisinde yer almayan Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan iki öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bazı soru ifadelerinde biçimsel ve anlamsal yönden gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinde araştırmacılar Bilim ve Sanat Merkezine giderek her bir öğretmen ile birebir görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler öncesinde Bilim ve Sanat Merkezinin müdürü tarafından öğretmenlere, araştırma süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin sözlü onamı alındıktan sonra görüşme süreci başlamıştır. Her bir görüşme öncesinde, araştırmacılar kendileriyle ve araştırmanın süreciyle ilgili bilgi vermiştir. Ayrıca katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı, literatüre katkısı gibi konularda da açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler Bilim ve Sanat Merkezinin toplantı salonunda, müdür yardımcısının odasında veya öğretmenlerin kendi özel sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Her görüşme öncesinde, katılımcılardan araştırma ve araştırmacıyla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları, araştırmaya gönüllü katıldıkları ve kendilerine yöneltilen soruların yalnızca araştırma için kullanılıp kişisel verilerinin gizli kalacağı konusunda bilgilendirildikleri teyit edilmiş ayrıca çalışmada özel isimlerinin değil, unvanlarının kullanılacağı belirtilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bunların dışında katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile yapılacağı bilgisi verilerek öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Görüşme, her bir öğretmen için minimum 30 dakika, maksimum 60 dakika sürmüştür.

### Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan veriler ilk önce kavramsal yönleriyle analiz edilir ardından elde edilen kavramlar düzenlenir ve kavramlara göre temalar oluşturulur (Miles ve Huberman, 2016). Analiz süreci, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının yazılı metinler hâline getirilmesi, daha sonra yazılı metinlerin tek tek okunarak araştırmanın amaçları çerçevesinde kod



ve temaların oluşturulmasını içermektedir. Elde edilen veriler tablolar hâlinde düzenlenerek betimlenmiş, öğretmenlerin açıklamalarından yapılan doğrudan alıntılara tırnak içinde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri aktarılırken görüşlerin yanına, öğretmenlerin branşlarını ifade eden kısaltmalar yazılmıştır (Örneğin; BÖ, görüşünden alıntı yapılan öğretmenin Bilişim Öğretmeni olduğunu; FBÖ, görüşünden alıntı yapılan öğretmenin Fen Bilimleri Öğretmeni olduğunu; EÖ, görüşünden alıntı yapılan öğretmenin Edebiyat Öğretmeni olduğunu; MATÖ, görüşünden alıntı yapılan öğretmenin Matematik Öğretmeni olduğunu göstermektedir).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla izlenen stratejiler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik başlıkları altında açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın gerçekleştirildiği durum, katılımcılar ve temalar ayrıntılı bir biçimde betimlenerek açıklanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği için bulguların sunumunda, öğretmenlerin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlayabilmek amacıyla, araştırmada elde edilen bulguların tamamı, yorumlama ve genelleme yapılmadan, doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Elde edilen veriler üzerinde, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve kodların tutarlılığı için görüş uyumlarına bakılmıştır. Kodlamalar üzerinde fikir birliği sağlanana kadar tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Teyit edilebilirliği sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar, ilgililerin inceleyebilmelerine imkân tanımak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

### **Araştırmacıların Rolü**

Araştırma ekibi; sınıf yönetimi alanında bir uzman, matematik eğitimi alanında bir uzman ve sınıf eğitimi alanında bir uzmandan oluşmaktadır. Nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi olan üç araştırmacı, görüşmelerde yer alan katılımcılarla etkileşim kurmada ve veri toplama sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Araştırmacılar, görüşmeleri birlikte gerçekleştirerek tüm sürecin eş güdümünü sağlamaya çalışmışlardır. Araştırmacıların sahip oldukları farklı alan bilgisi ve deneyimlerin çalışma açısından bir avantaj olduğu, hem veri toplama ve analiz çalışmalarında hem de sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde kolaylaştırıcı rol oynayarak araştırmanın daha sistematik ve sağlıklı yürütmesine katkı sağladığı söylenebilir.

### **Etik Konular**

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Tüm katılımcılara araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanmıştır.

### **Bulgular**

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezindeki deneyimlerini ve özel yetenekli öğrencilere yönelik görüşlerini, sınıf yönetiminin boyutları ve istenmeyen davranışları yönetme çerçevesinde açıklamışlardır. Çalışmanın birinci alt amacı olan Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular, sınıf yönetiminin boyutları teması çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacı olan Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler ile ilgili bulgular, istenmeyen davranışları yönetme stratejileri teması altında ele alınmıştır. Ancak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema ve kodlarda istenmeyen davranışın, öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığına dikkat çekmek gerekmektedir. Öğretmenler, örgün eğitimde istenmeyen davranış olarak algıladıkları eylemleri, Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerde istenmeyen davranış olarak algılamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu davranışların özel yetenekli öğrenci özelliği olduğunu ve buna yönelik stratejiler geliştirdiklerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik tema ve kodların bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Verilerin analizi sonucu oluşan tema, alt tema ve kodların dağılımları Tablo 2’de sunulmuş olup tema altındaki alt tema ve kodlar tek tek açıklanmıştır.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodların Dağılımları*

Tema	Alt Tema	Kod
Sınıf yönetiminin boyutları	Fiziksel değişken	Öğrenci sayısı
	Öğretim yönetimi	Akademik farkındalık Program Planlama Öğrencinin kuruma bakışı Veli İsteklilik Okul türü Öğretmenin doyumunu
	Zaman yönetimi	Derslere devam durumu Yarı zamanlı
	Davranış yönetimi	İstenmeyen davranış İstenmeyen davranışla baş edememe Uyum
	İstenmeyen davranışların etkenleri	Hareketli olma Ayrıcalık Merak Yetkinlik Başarma hırısı Örgün eğitimde uyumsuzluk
İstenmeyen davranışları yönetme stratejileri	Mesleki stratejiler	Eğitsel-Gelişimsel planlama Yer değiştirme Önlemsel
	Duyuşsal stratejiler	Teşvik etme Sorumluluk verme Olumlu pekiştirme Bireysel özellikleri kabullenme ve görmezden gelme Birebir konuşma

### Sınıf Yönetiminin Boyutları Teması

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarından ortaya çıkan sınıf yönetiminin boyutları teması; fiziksel değişken boyutu, öğretim boyutu, zaman yönetimi boyutu, davranış yönetimi boyutu ve istenmeyen davranışların etkenleri alt temalarından oluşmaktadır. Bu tema, öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezi ile örgün eğitimde sınıf yönetimi bağlamındaki farklılıklara, sınıf yönetimini istenmeyen davranış bağlamında değerlendirmeye ve tanımlamaya ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda fiziksel değişken alt teması öğrenci sayısı; öğretim yönetimi alt teması akademik farkındalık, program, planlama, öğrencinin kuruma bakışı, veli, isteklilik, okul türü, öğretmenin doyumunu; zaman yönetimi alt teması derslere devam durumu ve yarı zamanlı; davranış yönetimi alt teması istenmeyen davranış, istenmeyen davranışla baş edememe ve uyum; istenmeyen davranışların etkenleri alt teması hareket, ayrıcalık, merak, yetkinlik, başarı hırısı, örgün eğitimde uyumsuzluk kodlarından oluşmaktadır. Sınıf yönetiminin boyutları temasına ilişkin bulgular alt temalar doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

**Fiziksel Değişken.** Bilim ve Sanat Merkezi sınıflarında öğrenci sayısının az olmasının sınıf yönetimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Öğretmenlerin altısı, Bilim ve Sanat Merkezinde sınıf mevcudunun az olmasından dolayı sınıfta istenmeyen davranışların az olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda Müzik Öğretmeninin bu konudaki açıklaması bulunmaktadır:

... Sorun yaşamamıza bir neden grupların az olması. ... Grup en fazla altı-yedi kişi oluyor. ... üç saatlik ders içinde iki saat bireysel bir saat toplu grupla etkinlik yaptırıyorum. Toplu grupla etkinlik çok güzel geçiyor. yedi kişiyi bir arada tutmak, onlara etkinlik yaptırmak çok güzel. Sınıf yönetimi açısından kolay. Örgün eğitimde 30 kişilik bir sınıfa susturmak onların dikkatini toplayabilmek, onların dikkatini çekebilmek çok zor. Ama biz burada sınıfa girerken dikkat çekecek bir şey bulunuyor. Az kişi olunca sınıf yönetiminde bir zorluk yaşamıyoruz (MÖ).

**Öğretim Yönetimi.** Bu alt tema kapsamında, özel yetenekli öğrencilerin akademik anlamda yetkin düzeyde ve öğrenmeye ilişkin akademik farkındalıklarının yüksek olması nedeniyle bu durumun öğretmenlere sınıf

yönetiminin öğretim boyutu açısından kolaylık sağladığı bulunmuştur. Bu yönde görüş belirten Fen Bilimleri ve Resim Öğretmeninin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Anlatmak istediğiniz konuyu sizden çok biliyorlar. Aslında onlara vereceğiniz çok fazla bir şey yok. Onlardan belki alacağınız oluyor. ... Her konuda hazırbulunmuşlukları... Bilgi düzeyleri... O çok güzel. Öğrenmeye istekli oluşları. Aslında her şeyleri beni cezbediyor. Onların yaratıcılıkları, verdikleri cevaplar şaşırtıyor. Onlarla istediğiniz her şeyi başarabiliyorsunuz. ... Bence oradaki (örgün Eğitim) daha farklı. Eğitime ilgisizlik olarak tanımlayabilirim. Eğitimin kendisine neler kazandıracığının farkında olmadığı için dersi dinlemekten başka şeyler yapıyor öğrenci (FBÖ).

Bilim ve Sanat Merkezinin şöyle bir artışı var: gelen çocukların özelliklerini biliyorsun. Eğitimlerini istediğiniz gibi verebiliyorsunuz. Ben örgün eğitimde daha çok efor sarf ediyordum ama buradaki çocuklara bir şeyler öğretmek daha kolay (RÖ).

Öğretim boyutunda, örgün eğitim programlarındaki çerçeve program ile değişmez ve genel olma özelliği yerine Bilim ve Sanat Merkezinde esnek program çerçevesi kullanmanın sınıf yönetiminin öğretim boyutunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu görüşü ileten Matematik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Örgün eğitimde öğretmenken biraz daha müfredat odaklı olduğumuz için konuları yetiştirme kaygımız var. Bunun biraz daha vicdani yükü oluyor üstünüzde. Burada bir etkinliği öğrenci kaçarsa onun için çok büyük kayıp anlamına gelmiyor. Ama örgün eğitimde gösterdiğimiz konular sarmal programa göre tasarlandığı için hepsi birbiriyle bağlantılı. Öğrenci orada bir hafta kaçarsa onun için kayıp olabilir. Diğer konuları anlamayabilir. O açıdan katı bakıyordum katı bir tutum vardı. Öğrencinin öğretmeni takip etmesi, öğretilen şeye odaklanmasını bekliyordum. Ama burada daha biraz özgür bırakıyoruz. Burada bireyselleştirilmiş öğretim programı uyguluyor her öğrenciye. Her çocuk kendi öğrenme hızında öğrenme stilinde öğrenebilir diye bakıyoruz (MATÖ).

Öğretim boyutunda, öğretim sürecinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve isteklerine göre planlanması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ikisi öğretim sürecini daha etkin duruma getirmeye yönelik etkinlikler tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Matematik Öğretmeni, “... *Çocuklarla vakit geçirdikçe tecrübe kazanmaya başladık. Onların düzeylerine göre etkinlikler tasarlamaya başladık.*” şeklinde ifade ederken Coğrafya Öğretmeni, “*Çocuklar için yeni etkinlikler düşünüyoruz, tasarlıyoruz. ... Bu anlamda bizim için bir fırsat. Yeni şeyler öğrenmek, tasarlamak.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezine isteyerek gelmelerinin sınıf ortamını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin Bilim ve Sanat Merkezine ilişkin bakış açılarının ve öğrencilerin geldikleri okul türünün sınıf ortamını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin akademik anlamda yetkin düzeyde olmaları ve öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının yüksek olması nedeniyle öğretmenler, süreçten zevk aldıklarını ve mesleki anlamda doyuma ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencinin derse veya Bilim ve Sanat Merkezine olan bakış açısı, sınıf ortamını etkilemektedir. Öğretmenler bazı öğrencilerin, Bilim ve Sanat Merkezini bir kurs olarak algıladıklarını, bundan dolayı enerjilerinin çoğunu örgün eğitimde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Matematik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bilim ve Sanat Merkezindeki çocuk, örgün eğitimde bütün gün okulda. Bütün gün zaten sıkılmış oluyor. Öğrenci burayı bir resim kursu, tenis kursu gibi algılayabiliyor. Çok fazla kendini yormak istemiyor burada. Daha çok eğlenelim, rahatlayalım, daha farklı şeyler öğrenelim olarak bakıyorlar. Bu durumdan dolayı kâğıt, kalem gibi çok temel malzemeleri getirmiyor olabiliyorlar (MATÖ).

Özel yetenekli öğrencilerin velilerinin tutumu ve bakış açısının, sınıf yönetimini etkilemektedir. Bazı öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin velilerinin kurumdan ve çocuklarından beklentilerinin yüksek olmasının sınıf yönetimini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin Resim Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

... Benim buradaki sıkıntım veli. ... Velinin beklentisi çok farklı ve yüksek. Eğer ben çocuğumu okul sonrası buraya gönderiyorsam bir beklenti içerisine giriyor veli. Öğrenciden çok veli profili çok farklı. Çocuğu uzayda gibi hissediyor. Sınıf yönetimini etkileyen bir etmen olarak veliyi görüyorum. Eğer çocukta bir sonuç görmüyorsa veli çocuğu çekiyor okuldan. Aslında biz sadece öğrenciye eğitim vermiyoruz, veliye de eğitim veriyoruz (RÖ).

Öğrencilerin kendi isteği doğrultusunda gerçekleştirdikleri eylemlerin olumlu davranışlara neden olduğu bundan dolayı bu durumun sınıf ortamını olumlu etkilediği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin, Bilim ve Sanat Merkezine isteyerek gelmeleri sebebiyle istenmeyen davranışların az olduğu, Bilişim Öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Bu duruma yönelik olarak Bilişim Öğretmeni; “*Örgün eğitime göre istenmeyen davranış daha az. Çünkü her şeyden önce çocuklar buraya isteyerek geldiği için...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak bazı öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezine özel okuldan gelen öğrenciler ile devlet okulundan gelen öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu, bundan dolayı sınıf yönetiminde bazı sorunların



yaşandığını ifade etmişlerdir. Resim Öğretmeni bu konu ile ilgili görüşünü; “... Özel okuldan gelen çocuklarda biraz daha zorlanıyorum diyebilirim. Devlet okulundan gelenlerle bir sıkıntı yaşamıyoruz sınıf yönetiminde. Söz dinler vaziyeteler. Özel okullarda zaman zaman problem yaşayabiliyoruz. Ben ilkokul çocukları ile çalışıyorum. Sıkıntı yaşadıklarım oluyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin akademik anlamda yetkin düzeyde ve öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin süreçten zevk aldıklarını ve mesleki anlamda doyuma ulaştıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu duruma yönelik olarak Matematik Öğretmeni “Yaptığınız planların geri dönüşünü alabiliyorsunuz. Yaptığınız projeler bir sonuç ile tamamlanabiliyor. Motivasyonlar yüksek, hazırbulunuşluk tam.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca bu duruma ilişkin Resim Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bilim ve Sanat Merkezinin şöyle bir artışı var: Gelen çocukların özelliklerini biliyorsun. Eğitimlerini istediğiniz gibi verebiliyorsunuz. Ben örgün eğitimde daha çok efor sarf ediyordum ama buradaki çocuklara bir şeyler öğretmek daha kolay. Buradaki o memnuniyetiniz ve alan zevkiniz ile ilgili daha olumlu şeyler yaşıyorsunuz (RÖ).

**Zaman Yönetimi.** Bilim ve Sanat Merkezinde örgün eğitimden farklı olarak devam zorunluluğu olmamasının öğrencilerde aidiyet sorunu yarattığını ve sınıf yönetiminin zaman boyutunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu görüşü ileten Resim Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bilim ve Sanat Merkezinde devamsızlık önemli olmadığından dolayı çocuğun süreç içerisinde devamını sağlamak için ortaya koydukları ürünlere göre sertifika vs. veriliyor. Ama bu çocuk bunu içinden geldiği için yapmıyorsa bu sertifikanın ne anlamı var. Burada aidiyetlik sorunu var (RÖ).

Zaman yönetimi boyutunda, Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencinin haftalık ders saatlerinin az olduğunu ve bu durumun öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediğini, bundan dolayı sınıf yönetiminde bazı sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Bilişim Öğretmeni bu konu ile ilgili görüşünü; “Örgünden dezavantajınız çocuğu haftada bir gün görüyorsunuz, ders saati çok fazla değil ve örneğin çocuk iki kere gelmediğinde çocuğu bir ay göremediğiniz durumlar olabiliyor. Özellikle üst gruplarda.” şeklinde ifade etmiştir.

**Davranış Yönetimi.** Özel yetenekli öğrencilerin, öğretim sürecini aksatan veya akranlarını olumsuz etkileyecek davranışlar sergilemesi istenmeyen davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda bazı öğretmenler, öğrencilerin sergiledikleri bu davranışları, istenmeyen davranış olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler istenmeyen davranışı sadece öğrenciden kaynaklanan davranışlar olarak değerlendirmişlerdir; istenmeyen davranışa sebep olabilecek diğer değişkenleri göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ikisi bu yönde görüş belirtmiştir. Müzik Öğretmeni bu konu ile ilgili görüşünü; “Başkasına zarar veriyorsa bu bir sorundur. Akranına veya öğretmene. Kendisine dahi zarar veriyorsa bu bir sorundur.” şeklinde ifade ederken, Sınıf Öğretmeni ise “... Arkadaşlarının dikkatini dağıtacak (davranışlar sergilemesi mesela) belki kâğıda bir şeyler yazıp onu arkadaşına gösterme. ... Sınıf içinde eğitim öğretimi aksatmaya sebep olacak davranışlar.” görüşünde bulunmuştur.

Davranış yönetimi boyutu, Bilim ve Sanat Merkezinin eğitim programlarından kaynaklı olarak, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını engelleyecek etmenlerin olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, istenmeyen davranış ortaya çıktığında davranışçı yaklaşımın özelliklerinden olan ceza yöntemini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ile ilgili Müzik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bizde şöyle, örgün eğitimde elden hiçbir şey gelmeyince bir not ile çocuğun davranışını düzeltme gibi durumlar olabiliyor. Bizde o durum yok. Not yok. Çocuğu belki formlarla falan değerlendirebiliyoruz ama tehdit demeyeyim ama çocuğu etkileyecek bir durum yok. Çocuk burada ne yaparsa yapsın burada hiçbir şey olmayacağını biliyor. Yapmak isteyip de yapmadığım şeyler oluyor bazen. Çocuk çok ileriye giderse uzaklaştırma verme durumu oluyorsa ondan da tedirgin oluyorum küçük çocuk olduğu için. Ağır bir ceza gibi geliyor küçük çocuk olduğu için. Bilim ve Sanat Merkezinden üç gün uzaklaştırma. Bana o biraz şey geliyor. Küçük çocuğa ağır bir ceza veriyormuş gibi hissediyorum. Halbuki üç gün uzaklaşsa daha farklı bir durum olumlu bir sonuç çıkacaktır (MÖ).

Son olarak Bilim ve Sanat Merkezindeki uyum haftasında istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceğini, bu durumun da sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunu etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler kuralların belirlenmesi ile istenmeyen davranışların ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında Sınıf Öğretmeni görüşünü; “Uyum programında öğrenciler buraya yeni geldiğinde, yeni bir grubun içerisine girdiğinde uyum haftasında istenmeyen davranışlar görebiliyoruz. Ama bu süreç sadece o haftada kalıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

**İstenmeyen Davranışların Etkenleri.** İstenmeyen davranışların etkenleri alt teması, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin kendilerine has özelliklerinden kaynaklı davranışlarından ortaya çıkan eylemleri ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda istenmeyen davranışların etkenleri alt teması hareketli olma, ayrıcalık, merak, yetkinlik, başarıma hırsı, örgün eğitimde uyumsuzluk kodlarından oluşmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu alt temada yer alan görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, özel yetenekli öğrencilerin

kendine has özelliklerinin istenmeyen davranışlara sebep olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu davranışları istenmeyen davranış olarak görmediklerini özel yetenekli öğrenci özelliği olarak gördüklerini görüşlerinde belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin hareketli olmaları nedeniyle istenmeyen davranışlarla karşılaştığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin Coğrafya Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

... Burada hareketli çocuklar bizi zorluyor. Çocuk yerinde durmak istemiyor. Sürekli hareket etmek istiyor. Benim işim bu yönden biraz daha kolay çünkü sınıfta haritalar var. Sık sık haritalarla ilgili etkinlik yaptırıyorum. Çocuklar koşuyorlar, bir dünya haritasına gidiyorlar bir Türkiye haritasına. Ama başka dersler için öğrenci gelip diyor ki 'biz o derslerde sıkılıyoruz, öğretmen kalkmamıza da izin vermiyor o yüzden sıkıcı oluyor' diyor. Özel yetenekli öğrencilerin genel özelliklerinden biridir, hareketli olmaları. Şu an en büyük problem sürekli hareket ediyor olmaları. ... İlk zamanlar ben ders anlatıyorum öğrenci kalkmış sıranın üstüne uzanmış ama bu çocuklar için normal davranışlar bunlar (CÖ).

Özel yetenekli öğrencilerin ve velilerin, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almayı bir ayrıcalık olarak algıladıkları ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda bazı öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almayı farklı anlamlandırıp yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Coğrafya Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bilim ve Sanat Merkezindeki öğrencilerin velilerinin kendini biraz yukarıda görme durumu var. ... Ailede öyle bir mesaj verilmiş ki ailenin yanlış yönlendirmeleri onların davranışlarında da etkili oluyor. Veli normal okulda kabul edilmeyen davranışı öğrenci burada yaptığında ses çıkarılmasını istiyor. İlk başlarda kızsam mı nasıl tepki versem bilemiyordum. Ama artık bu davranışları olumsuzluk olarak saymıyorum (CÖ).

Özel yetenekli öğrencilerin meraklı olmalarından dolayı istenmeyen davranışların ortaya çıkabilmektedir. Bir öğretmen, özel yetenekli öğrencilerin meraklı olduklarını ancak aileleri ve okulları tarafından serbest bırakıldıklarını bir başka deyişle yaptıkları davranışlar ister olumlu ister olumsuz olsun herhangi bir tepki verilmediğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin Müzik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Özel yetenekli çocuklarda sürekli bir merak oluyor. Sürekli soru sorma. Soru sormalarının da bekleme süresi olmuyor. Mesela grup tam konsantre olmuşken tam bir etkinlik yapacakken birden şu şöyle mi bu böyle mi yani sürekli bir soru hâli. O da tabii ki meraktan. Özel yetenekli oluşundan. Sürekli düşünüyor çocuk. Bizde üstün zekâlıdan çok özel yetenekli var. Sadece o merak konusu bizi bazen olumsuz etkileyebiliyor. Onun dışında bir sorun yaratmıyor. Bir disiplin sağlayamamışlar... Disiplin konusunda önüne geçemiyoruz. Aile veya okullarından kaynaklı sınırsız özgürlük verilen bir durum olduğu için önüne geçemiyoruz (MÖ).

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda üstün oldukları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin akademik ve duygusal anlamda diğer öğrencilere göre üstün olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin, Bilişim Öğretmeninin açıklaması "*Bazen görüşüyoruz öğretmenleriyle. Bazen sınıfta sıkıntı yaşadıklarını söyleyebiliyorlar. Çok hızlı bitiriyor bize dezavantaj olabiliyor. Ek etkinlikler yapmak zorunda kalıyoruz.*" şeklinde iken, sınıf öğretmeninin görüşü ise "*Özel oldukları için boylarından büyük laflar edebiliyorlar. Bu duygusal anlamda da daha hassas çocuklar. Herhangi bir arkadaşım gibi beni teselli edecek, rahatlatabilecek şeyler söyleyebiliyorlar. Bu durum ... Şaşırtıyor beni.*" şeklindedir.

Özel yetenekli öğrencilerin başarılı olmaya önem vermelerinden dolayı hırslı oldukları bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu durum ile özel yetenekli öğrencilerin içinde buldukları durumdan dolayı başarıya fazla önem verdikleri bundan dolayı başarısızlıkla karşılaştıkları durumda duygusal anlamda çabuk etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin Matematik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

7-11 yaş grubunda akademik başarıya önem verme fazla oluyor. Onunla alakalı etkinlikler yaptığımız zaman ... öğrenciler hırstan, yapamadığı için veya kaybettiği için ağladı. Bunu görmek beni çok şaşırttı. Bunun sebebi ne diye düşündüm. ... Kimisi hiçkırı hiçkırı ağladı kimisi kenarda sessizce ağladı. Veli... (nin başarı) ... beklenti(si) var. Çocuğun ev ortamında gördüğü bu baskının dışı vurumu olabilir (MATÖ).

Özel yetenekli öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından anlaşılmadıklarını bundan dolayı uyum problemleri yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerden ikisi, özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimdeki arkadaşlarının, öğretmenlerinin onları anlamadıklarını bundan dolayı okul ve sınıf içerisinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim sürecinde istedikleri gibi davranmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin Sınıf Öğretmeni ve Fizik Öğretmeninin açıklamaları şu şekildedir:

Normal okullarındaki sınıf öğretmenleriyle açıkçası çok fazla iletişim hâlinde olamıyoruz. Benim şöyle bir etkinliğim var. Arkadaşlıkla ilgili bir etkinliğim var. Felsefe yapıyoruz çocuklarla, Aristo'nun bir görüşünden hareketle. Mesela o etkinlikte bir sürü ipucu alıyorum. Daha çok okuldaki arkadaşlarıyla sorun yaşayabildiklerini, kendilerinin kabul görmediklerini, kafama yatan bir arkadaş bulamıyorum... Hatta ilk sorum "Arkadaşlık nedir? En iyi arkadaş dediğiniz arkadaşım özellikleri nedir?" sorumda orada takılıp kalıyorlar. O an kalıyorum. Acaba hiç mi arkadaşları yok diye düşünüyorum. Sonra sorularla ilerledikçe anlıyorum ki Bilim ve Sanat Merkezindeki arkadaşlarıyla sıkıntı yaşamazken ya da en iyi arkadaşım dediği

arkadaşı Bilim ve Sanat Merkezinden bir arkadaşı. Beni anlamıyor oradaki (örgün eğitimdeki) arkadaşlarım diyebiliyor çocuk. Sınıf atmosferini bozan bir arkadaşları varsa onun o davranışını çok yanlış görüp dile getiriyorlar. Biz burada bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz siz niye böyle davranıyorsunuz diyorlar (arkadaşlarına). Muhtemelen bunu okulda da yapıyorlar. Sınıfta pek çok arkadaş bu davranışı gösterdiği için “Bu benim kafama uymaz.” deyip o tür arkadaşlardan uzak duruyorlar. Bu davranışı Bilim ve Sanat Merkezinde de yapıyorlar. O tarz kişilerle arkadaş olmuyorlar. Öğrenmeye açlar. Öğrenmeyi çok istiyorlar. Bilim ve Sanat Merkezine gelme sebeplerini şu şekilde açıklıyorlar: “Yeni şeyler öğrenmeye gidiyoruz (SÖ).

... Daha çok arkadaşlarının veya öğretmenlerinin kendilerini anlamadığını düşünüyorlar. Mesela burada yaptıkları bir şeyi orada biz yapmış olsaydık öğretmenimiz veya arkadaşımız bize kızabilirdi bunu anlayamayabilirdi diye söylüyorlar. Bizi kimse anlamıyor diye serzenişte bulunabiliyorlar. Bazen arkadaşlıkta sıkıntı yaşayabiliyorlar. Hatta bir öğrencim şey demişti: “Öğretmenim, ben cevapları hep biliyorum ama bilmiyormuş gibi davranıyorum, arkadaş edinebilmek için ben de onlar gibi davranıyorum” (FÖ).

### İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejileri Teması

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan istenmeyen davranışları yönetme stratejileri teması, mesleki stratejiler ve duyuşsal stratejiler alt temalarından oluşmaktadır. İstenmeyen davranışları yönetme stratejileri teması doğrultusunda ortaya çıkan mesleki ve duyuşsal stratejiler alt temaları, Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda mesleki stratejiler alt teması; eğitsel-gelişimsel planlama, yer değiştirme, önlemsel; duyuşsal stratejiler alt teması ise teşvik etme, sorumluluk verme, olumlu pekiştirme, bireysel özellikleri kabullenme ve görmezden gelme ve birebir konuşma kodlarından oluşmaktadır.

**Mesleki Stratejiler.** Eğitsel-gelişimsel planlama stratejisi, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğretmenlerin mesleki becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden dördü, istenmeyen davranışların yönetiminde kullandıkları stratejileri, kendi mesleki yeterlilikleri ve becerileri bağlamında ilişkilendirmişlerdir. Bu duruma ilişkin Matematik ve Fizik Öğretmeninin açıklamaları şu şekildedir:

... Zamanla çocuklarla vakit geçirdikçe tecrübe kazanmaya başladık. Onların düzeylerine göre etkinlikler tasarlamaya başladık. Biz ayrıca burada standart rutin bir müfredat takip etmiyoruz. Zaten çocuklar belli kavramları bilerek buraya geliyor. Bizim yaptığımız etkinlikler daha çok kavramları derinlemesine incelemelerine yardımcı olacak durumlar... Orada da bol bol oyunlarla, etkinliklerle gidermeye çalışıyorum (MATÖ).

... Bana kalırsa bu beceriyi kullanan bir öğretmen her ikisinde (örgün ve Bilim ve Sanat Merkezindeki Eğitim) de başarılı olur. Önemli olan sınıf yönetimi tekniklerini doğru kullanabilmesi. O yüzden ben bir farklılık olduğunu düşünmüyorum... Dersi çok iyi planlayacaksınız. Ders akışını çok iyi tasarlayacaksınız. Kurallarınızı çok iyi oturtacaksınız. Ödülü çok doğru kullanacaksınız. Ölçme değerlendirmeniz için doğru yöntemleri kullanırsanız sorun davranış yönetebilirsiniz (FÖ).

Yer değiştirme stratejisi ile bazı öğretmenler, davranışçı öğrenme kuramı kapsamındaki yer değiştirme yöntemi ile istenmeyen davranışların yönetildiğini belirtmişlerdir. Yer değiştirme stratejisi ile öğrencileri buldukları sınıf ortamından başka bir alana alma ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Matematik Öğretmeni bu konu ile ilgili olarak “... Mesela istenmeyen davranışlarda bizim okulda yer değiştirme ile davranışı değiştirebiliriz... Ben yer değiştirmeyi kullanıyorum diğer atölyeye gidiyorlar oraya alıyorum. Sonra davranış illaki değişiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Önlemsel stratejisi, sınıf içerisinde öğrenciler tarafından öne sürülebilecek bahanelerin veya ihtimallerin göz önünde bulundurulması, istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenler tarafından bir önlem alındığını veya anlayış geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Matematik Öğretmeni “... Atölyemiz var bizim, herkesin kendisine ait. Orada mümkün olduğunca ben bütün malzemelerimi bulunduruyorum. Malzeme eksikliğinin mazeret olarak öne sürülmesinin önüne geçiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka görüş olarak sınıf öğretmeni, öğrencilerle olumlu iletişim kurarak istenmeyen davranış manipüle ettiğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin, Sınıf Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Bilmiyorum, benim kişiliğimle mi alakalı ama samimiyim ben öğrencilere. Bilmediğim bir şey varsa ya da hata yaptıysam bunu kabul ediyorum ve dile getiriyorum. O samimiyetimden kaynaklı bir şeyler var diye düşünüyorum aramızda. Aramızda bir bağ oluşuyor. Bundan dolayı ne söylesem dikkate alıyorlar. Anlayışla karşılıyorlar (SÖ).

**Duyuşsal Stratejiler.** İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığında, öğrencinin bazı özelliklerini yücelten konuşmaların istenmeyen davranış yönetmede kullanıldığı bazı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi, istenmeyen davranış sergileyen öğrencinin yetkin özelliklerini öne çıkaran konuşmalar ile istenmeyen davranışın üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Müzik ve Matematik Öğretmeninin açıklamaları şu şekildedir:

Bireysel ilgilenme olduğu için bazı kıskançlık davranışları var ilkokul grubu ile çalıştığım için. Bazen mesela biri ile ilgileniyorken “Tamam, bir başkası ile ilgilenmem gerekiyor.” dediğimde onu kabullenemiyor. Sürekli benimle ilgilenilsin istiyor çocuk. İster istemez gittiğim zaman benim dikkatimi dağıtmak istiyor. O zaman da o çocuğa yaptığım şey “Sen çok iyi yapıyorsun, bize yardımcı ol belki arkadaşın yapamıyor.” veya görevler veriyorum diğer arkadaşını dinlemek olabilir diğer arkadaşına yardımcı olmak olabilir. Dediğim gibi, burada bireysel çalıştığımız için biri keman çalarken “Daha iyi yapabilirsin ondan.”, “Git bir arkadaşını dinle, nasıl yapıyor o?” gibi dediğimde kendini de özel ve önemli hissediyor. Anca o zaman sorunu yok edebiliyorum (MÖ).

...Çocuğu dinlemek, onu anladığını göstermek ve bilgisini paylaşmasını sağlamak. Yeni bir merak uyandırmak da önemli. Hayal dünyasını güdülemek lazım. Hiçbir zaman bu düşünce yanlışır denmemeli. “Evet o da olabilir” gibi ihtimaller üzerinden konuşulmalı. Çocuğu kapatmamak gerekiyor. Yaratıcılığı teşviklenmeli (MATÖ).

Sorumluluk verme stratejisi ile bazı öğretmenler, sınıf içi etkinlikler sırasında öğrenciye bir görev veya sorumluluk vererek istenmeyen davranışın yönetildiğini belirtmişlerdir. Fizik öğretmeni bu konudaki görüşünü “... *derste tüm deneyleri bu arkadaşın yapacak şeklinde görevlendirme yaparak çocuğun davranışlarını engellemeye çalıştım.*” şeklinde belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Bilişim Öğretmeni “... *Burada çocuğu sorundan uzaklaştırmak; çocuğa bir görev vererek ki bu en çok yaptığımız şey, çocuğa sorumluluk verdiğiniz zaman olumlu davranışlar gösterebiliyor.*” görüşünde bulunmuştur. Ayrıca bu duruma yönelik Fen Bilimleri Öğretmeninin açıklamaları şu şekildedir:

...Onları hiç boş bırakmayacak etkinlikler tasarlamak. Değerlendirme yapılabilmesi için etkinliğin bitmesi gerekiyor. Sürekli olarak onları etkinliği bitirmeye zorlarsak genelde istenmeyen davranışlar görmüyoruz. Buradaki çocuklar bir şeyler yapmak zorundaymış gibi hissediyorlar... Onlar dokunarak, yaparak, yaşayarak öğrenmeyi tercih ediyorlar (FBÖ).

Olumlu pekiştirme stratejisi ile öğretmenler, istenmeyen davranışların yönetiminde olumlu pekiştirme kullanmanın, olumsuz davranışlar üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin Matematik Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Olumlu davranışları yüceltmek gerekiyor. ... Sınıf sayısı fazla olmadığı için, öğrenciler davranışlarda neden sonuç ilişkisi kurabildiği için biz öğrencilerde olumlu ve olumsuz pekiştiriciler ile davranış yönetimini sağlayabiliyoruz. Olumsuz bir pekiştiric ortaya atıp, öğrenci bu durumu yaşamak istemediği için davranışını değiştiriyor. Pozitif davranışlarda ise onu ödüllendiriyorum. Ailesine söylüyorum, somut pekiştiriciler veriyorum. Kitap, özel sorular verebiliyorum, projelere yönlendiriyorum ödül olarak (MATÖ).

Bireysel özellikleri kabullenme ve görmezden gelme stratejisi, özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerinin kabullenilmesi ile istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenler tarafından bir strateji geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda müzik öğretmeni bu konu ile ilgili olarak “...*ayakta dolaşma, tuvalete gitme gibi durumları sorun olarak görmüyorum. Kendi aralarında da konuşabilirler. Bu tarz durumları sorun davranış olarak görmüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Fen Bilimleri Öğretmeninin açıklaması şu şekildedir:

Üstün yetenekli öğrencilerin genel özelliklerinden biridir: Hareketli olmaları, başkalarına karşı üstünlük kurmaları; birbirlerine rakip olabiliyorlar. Ben müdahale etmiyorum. Ben şöyle bir yol izliyorum. Her hafta birisi sandalyeme oturuyor 40 dakika. Biz 80 dakika ders işliyoruz. Ben bu durumu çok normal karşılıyorum artık. İlk zamanlar ben ders anlatıyorum, öğrenci kalkmış sıranın üstüne uzanmış ama bu çocuklar için normal davranışlar bunlar. İstenmeyen davranışı kabullenerek bir strateji geliştirdim ben. Onları serbest bırakıyorum hiç müdahale etmiyorum (FBÖ).

Birebir konuşma stratejisi, istenmeyen davranışı sergileyen öğrenci ile öğretmenin birebir iletişim kurarak istenmeyen davranışa yönelik bir strateji geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni, istenmeyen davranışı sergileyen öğrenci ile konuşarak, istenmeyen davranışı yönettiğini ifade etmiştir. Sınıf Öğretmeni bu konudaki görüşünü “*Öğrenci ile birebir konuşuyorum. O an değil yalnızken konuşuyorum. O davranışın aslında kendisine yakışmadığını, ondan beklemediğimi söylüyorum. Bu şekilde birebir konuşmalar etkili oluyor.*” şeklinde belirtmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin algılarını genel olarak sınıf yönetiminin boyutları çerçevesinde ortaya koymuşlardır. Öğretmenler sınıfta öğrenci sayısının az olmasının sınıf yönetiminin fiziksel değişken boyutunu olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Fiziksel boyut içerisinde bir değişken olarak yer alan sınıf mevcudunun az olmasının sınıf yönetimi içerisinde istenmeyen davranışların sıklığını etkilediği, bir başka deyişle Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenci sayısının az olması ile istenmeyen davranışların da sıklığının az olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Sağlıklı bir sınıf yönetimi için öğrenci sayısı önemli bir etkidir (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008). Çünkü öğrenme ortamında öğrenci sayısının



az olması ile tüm öğrenci tipleri mutlak surette yarar sağlayabilmekte (Biddle ve Berliner, 2002; Tannenbaum, 2003), öğrenciler daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabilmekte, öğretmenler daha iyi bir sınıf yönetimi sergileyebilmekte (Pehlivan, 2002; Yaman, 2006), öğrenciler sınıf içi aktivitelere daha çok katılabilmekte (Clunies-Ross ve diğ., 2008; Griffith, Steptoe ve Cropley, 1999) ve bütün bunlar öğrenci başarısını etkileyebilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Bu doğrultuda değerlendirdiğimizde öğrenme ortamında öğrenci sayısının az olmasının, öğretmen ve öğrenci etkileşimini arttırdığı, öğretmenlerin her öğrenciye daha fazla zaman ayırabildikleri, öğrenci gelişimini kolay izleyebildikleri, sınıfı daha etkili yönetebildikleri ve bunun etkin öğrenmeye imkan tanıdığı ve bu açıdan öğretmenlere kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öğretim boyutu teması altında yer alan görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin kendine has özelliklerinin (öğrenmeye istekli, hazırbulunuşlukları yüksek), farkındalıklarının ve onlara Bilim ve Sanat Merkezinde uygulanan esnek programın, sınıf yönetiminin öğretim boyutunu olumlu etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri akademik anlamda başarılı ve farkındalık seviyeleri yüksek olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin yetenek düzeylerine uygun, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarında ve buna yönelik sınıf yönetimi sağlamalarında, öğrencileri algılayış biçimlerinin etkili olduğunu ifade eden araştırmalar mevcuttur (Albion ve Ertmer, 2002; Curtis, 2005; Gerow, Borden, & Blanch-Payne, 2008; Goodwin, 2002). Bu bağlamda değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik algı ve tutumları, onların öğrencilere yönelik davranışlarını (Gerow ve diğ., 2008; Goodwin, 2002), öğrencilerle etkileşim biçimlerini ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerini (Albion ve Ertmer, 2002; Curtis, 2005) etkilemektedir. Çalışmadaki öğretmenlerin görüşü, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve isteklerine göre öğretim sürecini planladıkları ve öğretim sürecini daha etkin duruma getirebilmek için etkinlikler tasarladıkları yönündedir. Benzer şekilde Curtis (2005), özel yetenekli öğrencilere yönelik olumlu algıya sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf içinde farklı etkinliklere yöneldikleri, sınıf ortamını düzenledikleri, araç-gereçlerle ve materyallerle ders içeriğini zenginleştirdiklerini vurgulamaktadır. Bütün bunlar doğrultusunda yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin farkında olan öğretmenlerin, sınıf ortamlarında buna uygun davranacakları sonucuna ulaşılabilir. Bir başka deyişle, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve istekleri bağlamında etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirilecekleri söylenebilir.

Öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezinde örgün eğitimden farklı olarak devam zorunluluğu olmamasının öğrencilerde aidiyet sorunu yarattığını ve Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencinin haftalık ders saatlerinin az olduğunu vurgulayarak bu durumun sınıf yönetiminin zaman boyutunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezine isteyerek gelmelerinin sınıf ortamını olumlu etkilediğini ancak öğrencilerle velilerin Bilim ve Sanat Merkezine ilişkin yüksek beklentilere sahip olmalarının sınıf ortamını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Karakuş (2010) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin Bilim ve Sanat Merkezi ile ilgili beklentilerinin yüksek olduğu sonucu, çalışmamız kapsamında elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bu durum da öğretmenler için sorun yaratabilmektedir. Çocukları Bilim ve Sanat Merkezinde ayrıca eğitim gördükleri için velilerin üst düzey bir başarı beklentisi içerisinde olmaları öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını olumsuz anlamda etkileyebilmektedir.

Araştırma doğrultusunda sınıf yönetiminin boyutlarından elde edilen bir diğer bulgu ise davranış yönetimi boyutudur. Bu anlamda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler, istenmeyen davranışları sadece öğrenciden kaynaklanan davranışlar olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin kendilerine has özelliklerinin, istenmeyen davranışlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle öğretmenler, özel yetenekli bireylerin kendilerine has özelliklerine vurgu yaparak onların hareketli olma, meraklı, yetkin, hırslı olmaları ve örgün eğitimde yaşadıkları uyum sorunları sebebiyle istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalarda, özel yetenekli öğrencilerin inatlaşma, benmerkezci olma, liderlik etme, daima hareket hâlinde olma, kıskanç olma ve sürekli konuşma gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri ve arkadaşlık kurmada zorluk çektikleri vurgulanmaktadır (Chan, 2002; Çetinkaya ve diğ., 2012; Çitil ve Ataman, 2018, 2019; Gökden Kaya ve Ataman, 2017; İnci, 2014; Sezer, 2015; Talas ve diğ., 2013). Ancak bu çalışmada yer alan öğretmenler, bu davranışları istenmeyen davranış olarak görmediklerini, özel yetenekli öğrenci özelliği olarak gördüklerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından çok daha kısa sürede öğrendikleri, öğrendiklerini çok kısa zamanda hatırladıkları, karmaşık ve soyut düzeydeki kavram ve fikirleri algılayabildikleri, ilgilendikleri konuların üzerinde uzun süre çalıştıkları, konsantrasyonlarının yüksek olduğu (Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy ve Dixon, 2007; Winebrenner, 1992), öğrendikleri bilgiyi kolay transfer edebildikleri (Silverman, 2000), kendi başına çalışabildikleri, içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, çalışma ve anlama düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu vurgulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinden dolayı öğretmenlere doyum sağladığı ve bu durumun sınıf ortamını etkilediği, bu çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur. Özel yetenekli öğrencilerin akademik anlamda yetkin düzeyde ve öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının yüksek olması nedeniyle öğretmenler süreçten zevk aldıklarını ve mesleki anlamda doyuma ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Palladino (2008) çalışmasında, öğretmenlerin özel

yetenekli çocukları diğer öğrencilerden farklı algıladıklarını ifade ederek, bu öğrencilerin dünyaya farklı baktıklarını, konuları farklı ele aldıklarını ve farklı sorular sorduklarını belirtmişlerdir.

Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerinin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejileri; eğitsel-gelişimsel planlama, teşvik etme, sorumluluk verme, olumlu pekiştirme, yer değiştirme, bireysel özellikleri kabullenme ve görmezden gelme, önlemsel ve birebir konuşma olarak belirtmişlerdir. Eğitsel-gelişimsel planlama stratejisi ile öğretmenler kendi mesleki becerileri ve yeterliliklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre öğrenme ortamlarını tasarladıklarını ve buna yönelik bir çaba ortaya koyduklarını vurgulamışlardır. Okuldaki vakitlerinin çoğunluğunu sınıf ortamında geçiren özel yetenekli bireylerin öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. İstenmeyen davranışların yönetilmesinde, öğrenme ortamını özel yetenekli öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemek önemli bir etkidir (Walters ve Frei, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini keşfetmeleri, bireysel farklılıklarını anlamaları ve bu doğrultuda öğrenme ortamlarını tasarlamaları, etkili öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi açısından büyük önem taşımaktadır (Ataman, 1998; Emmer ve Stough, 2001; Kuzgun ve Deryakulu, 2006; Smith ve Laslett, 2002). Bu bağlamda değerlendirdiğimizde Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İstenmeyen davranışların yönetiminde kullanılan teşvik etme stratejisiyle öğretmenler, istenmeyen davranış sergileyen öğrencinin yetkin özelliklerini öne çıkaran konuşmalarla bu davranışın üstesinden gelmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerden birinin teşvik edici konuşma diye ifade ettiği iletişim biçiminin teşvik edici olmak yerine ödül anlamı taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen bir öğrencinin özelliklerini yüceltirken, diğer öğrencinin eksikliğini vurgulayarak kıyaslama yapmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışların yönetilmesinde etkili olan yöntemlerden biri etkili iletişim kurmadır (Sezer, 2015). Çünkü özel yetenekli bireyler, akranlarına göre çoğunlukla meraklı, ince ve derin düşünceli, duyarlıdır ve eleştirel düşünme becerileri çok gelişmiştir (Klein, 2007). Yanlış anlaşılmalara sebep olacak ifadeler, bu bireylerin iç dünyalarında derin sarsıntılar oluşturabilir (Klein, 2007). Bu görüşleri destekler nitelikte olan çalışmamızdaki bazı öğretmenlerin görüşü ise birebir konuşmadır. Özel yetenekli öğrenci ile çalışan öğretmen, istenmeyen davranış sergileyen öğrenci ile konuşarak istenmeyen davranış yönettiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda değerlendirdiğimizde Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencileri güdüleyici konuşmalar yapmasının, öğrenme ortamı içerisinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önlediği sonucuna ulaşılabilir. Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarını yönetmede, öğretmenlerin genel olarak destekleyici bir tutum sergilediği görülmektedir. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kabullenme ve görmezden gelme, bu davranışlara karşı önlemler alma, öğrencilere sorumluluk ve kendilerini ifade fırsatı verme, onlarla bağ kurma, onların öğrenme ortamını zenginleştirme ve pekiştirici yöntemlerine başvurmaktadır. Hoşgörülü davranmanın, olumsuz davranışları önlediğini ve etkili olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Çankaya ve Çanakçı, 2011; Safran ve Oswald, 2003).

Öğretmenlerin aynı zamanda özel yetenekli bireylerin sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarını yönetmede yaptırım uygulamayı da tercih ettikleri görülmüştür. Yüksek düzeyde olmamakla birlikte öğretmenlerin, davranışçı yaklaşım içerisinde yer alan ceza yöntemine başvurmak istedikleri ve yer değiştirme yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezinin eğitim programlarından kaynaklı olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarını engelleyecek etmenlerin olmadığını ve cezaya dayalı yöntemleri uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Oysa Quinn ve diğerleri (2000) ile Porter (2006), iletişim kurarken kullanılan kelimelere dikkat etme, bireylerin problemleri ile ilgilenme, onları dinleme, güdüleme, motive etme gibi eylemlerin, sınıf ortamındaki olumsuz davranışları azaltmada çok daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, davranışçı yaklaşıma dair bir anlayışa sahip oldukları ve disiplin modellerini sınıf ortamında uygulamaya yönelik pedagojik eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi yapılırken, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini değerlendirmek yerine iletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti, bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, liyakat ve topluluk önünde temsil yeteneği ve güncel bilgi, yaratıcılık ve isteklilik yeterliliklerine göre değerlendirme yapılmaktadır (ÖRGM, 2017). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini ortaya koymaya ve belirlemeye yönelik değerlendirmelerin yapılmasının, sınıf yönetiminde ortaya çıkabilecek sorunları gidermede etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma ile Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başka çalışmada özel yetenekli öğrencilerin görüşlerinden hareketle sınıf ortamında ne tür sorunlar ve güçlüklerle karşılaştıkları belirlenebilir. Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarını olumsuz olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka çalışmalarda, örgün öğretimdeki sınıfında özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlara yönelik algıları üzerine çalışmalar yapılabilir. Ayrıca örgün öğretimde özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları

stratejiler belirlenebilir. Bu öğretmenlere de özel yetenekli öğrencileri ile karşılaştıkları istenmeyen davranışlara yönelik eğitim ve danışmanlık desteği sağlanarak bunun etkisine bakılabilir. Ayrıca bu çalışma sayesinde öğretmenlerin disiplin modellerine ve uygulanaşına yönelik eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlere, sınıf yönetimi içerisinde yer alan disiplin modellerine ilişkin eğitimler verilebilir ve farkındalık kazandırılabilir. Bununla birlikte hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde öğretmenlerin özel eğitime yönelik uygulamalı eğitim almaları, öğretmen adaylarının ise özel yetenekli öğrencileri gözlemlemesi ya da bu öğrencilerle deneyim yaşayabilecekleri staj uygulamalarının gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Son olarak özel yetenekli çocukların olumsuz tutum ve davranışlarına ilişkin aileleri ile araştırmalar yapılarak ailelere istenmeyen davranışlarla baş etmede kullanabilecekleri stratejilere ilişkin eğitimler verilebilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Mali Destek**

Çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 21/01/2021 tarihli E.132009 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

## Kaynakça / References

- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akarsu, F. (2000). A learning model for Istanbul Science and Art Center. *Gifted and Talented International*, 15(2), 124-129. doi: 10.1080/15332276.2000.11672941
- Albion, P. R., & Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends*, 46(5), 34-38.
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002). Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 5(5), 12-23.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Callard-Szulgit, R. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Millî Eğitim*, 36(175), 8-24.
- Chan, D. W. (2002). Giftedness, adjustment problems, and psychological distress among Chinese secondary students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 6-24. doi: 10.1177/016235320202600102
- Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117. doi: 10.1177/001698620304700202
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Curtis, J. (2005). *Preservice teachers' attitudes toward gifted students and gifted education*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA.
- Çankaya, İ., ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316. doi: 10.7827/TurkishStudies.2188
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2019). Positive behavior support-based preventive classroom management practices for gifted students: An action research. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 9(2), 102-130.
- Demirtaş, H. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34(1), 53-62. doi: 10.1080/02783193.2012.627554
- Emmer, E. T., & Stough, C. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implication for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi: 10.1207/S15326985EP3602\_5
- Ergün, M. ve Yüksel, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 11-16.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., & Worshan, M. E. (1997). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gerow, J., Bordens, K., & Blanch-Payne, E. (2008). *General psychology with spotlights on diversity*. Pearson Custom Pub.: Bent Tree Press.
- Goodwin, A. L. (2002). The case of one child: Making the shift from personal knowledge to professionally informed practice. *Teaching Education, 13*(2), 137-154. doi: 10.1080/1047621022000007558
- Gökden Kaya, N. ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(3), 835-853.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(2), 93-107.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531. doi: 10.1348/000709999157879
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 38*(3), 115-121. doi: 10.1177/001698629403800304
- Hardin, C. J. (2008). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon Company.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 127-144.
- Klein, B. S. (2007). *Raising gifted kids*. New York, NY: American Management Association.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5*(2), 316-321.
- Markusic, M. (2019). *Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children*. Retrieved from <https://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Montgomery, D. (2013). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: David Fulton.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(4), 479-499. doi: 10.4219/jeg-2007-503
- Oliver, R., Reschly, D., & Wehby, J., (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Review, 7*(1), 1-55. doi: 10.4073/csr.2011.4
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 221-246). Ankara: Asil.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM] (2017). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Öznacar, M. D. ve Bildiren, A. (2016). *Üstün zekâhı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palladino, C. (2008). *Teachers' perspectives on educating the gifted learner within the regular education classroom*. (Unpublished dissertation). Walden University, USA.

- Pehlivan, İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Porter, L. (2006). *Behaviour in schools: Theory and practice for teachers*. England: Open University Press.
- Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B. D., Tate, R., & Hoffman, C. (2000). *Educational strategies for children with emotional and behavioural problems*. Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing and Care*, 1(5), 1-3. doi: 10.4172/2167-1168.1000119
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373. doi: 10.1177/001440290306900307
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Silverman, L. (2000). *Characteristics of Giftedness Scale*. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 67-80.
- Smith, C. J., & Laslett, R. (2002). *Effective classroom management*. London: Routledge Falmer Group Press.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 42-50.
- Tannenbaum, A. J. (2003). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Millî Eğitim Dergisi*, 29, 153-154.
- Wagale, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek* (G. Aksoy, çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. California: Shell Education Press.
- Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented, revised, expanded, and updated edition*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-16.
- Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri*. (A. Esin, C. Aydın, M. A. Bakır ve E. Gürbüz, çev.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.

## Ek A

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Bilim ve Sanat Merkezi'nde ya da örgün eğitimde, sınıf yönetimi açısından bir farklılık var mıdır?
  - a. İstenmeyen davranış (sınıf yönetimi açısından) nasıl değerlendirirsiniz?
2. İstenmeyen davranış (sorun/problemler) nasıl tanımlıyorsunuz?
  - a. Örgün eğitimde, sorun davranış nasıl tanımlarsınız?
  - b. Özel yetenekli çocukların okullarında (Bilim ve Sanat Merkezi'nde) istenmeyen (sorun/problemler) davranışların sıklığı diğer okullara göre değişmekte midir? Sizce neden?
3. Bilim ve Sanat Merkezi'nde ya da farklı bir okulda davranış yönetimi açısından bir farklılık var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?
4. Sınıfta karşılaştığınız istenmeyen (sorun/problemler) davranışlar nelerdir?
5. Karşılaştığınız istenmeyen (sorun/problemler) davranışların içinde özel yetenekli öğrencilerinizin özellikleriyle ilgili olanları var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
6. Sınıfta karşılaştığınız istenmeyen (sorun/problemler) davranışlara yönelik geliştirdiğiniz stratejiler nelerdir?
7. Özel yetenekli öğrencilere karşı geliştirdiğiniz farklı stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
8. Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışırken karşılaştığınız ve buraya devam eden öğrencilerden kaynaklı olduğunu düşündüğünüz istenmeyen (sorun/problemler) davranışa ilişkin bir yaşantınızı paylaşabilir misiniz?
9. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi sırasında sınıf yönetimini açısından size kolaylık sağlayan unsurlar nelerdir?
10. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi sırasında sınıf yönetimini açısından zorlandığınız unsurlar nelerdir?
11. Özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın sınıf yönetimi açısından en tatmin edici unsuru nedir?
12. Eklemek istediğiniz ya da paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı?

## Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler\*

Mehmet Fatih Akgümüş<sup>1</sup>, Zeynep Öznur Ergin<sup>\*\*2</sup> ve Ayşenur Büyükgöze-Kavas<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerinde, okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet yeri ve evde bilgisayarın varlığı) rolünü incelemektir. Çalışmaya Çorum'un Osmancık ilçesindeki 14 devlet okulunda öğrenim gören, 7. ve 8. sınıf düzeyinde 1014 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akademik Motivasyon Ölçeği, Okul Atmosferi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu yer almıştır. Verilerin analizinde regresyon analizi ve *t*-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, akademik motivasyondaki değişimin %14'ü yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi akademik motivasyonun anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında akademik motivasyon puanları açısından anlamlı bir ilişki bulunmazken 7. sınıfa devam eden, köyde ikamet eden ve evde bilgisayarı olmayan öğrenciler lehine akademik motivasyon puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılmasında okul atmosferinin ve çevresel faktörlerin önemini ortaya koymaktadır. Akademik motivasyon alt ölçeklerinden alınan puanlar kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermiştir; bu nedenle gelecekteki çalışmalar, akademik motivasyonun cinsiyete göre değişimini daha detaylı incelemelidir.

### Anahtar Sözcükler

Akademik motivasyon  
Okul atmosferi  
Yıl sonu başarı puanı

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
27 Kasım 2021  
**Kabul Tarihi**  
27 Nisan 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## School Atmosphere and Socio-Demographic Variables as Predictors of Secondary School Students' Academic Motivation\*

### Abstract

This study aims to examine the role of school atmosphere and socio-demographic variables (gender, class level, place of residence, and owning a computer at home) on the academic motivation of secondary school students. A total of 1014 7th and 8th grade students from 14 public schools in Osmancık district of Çorum participated in the study. We used Academic Motivation Scale, School Atmosphere Scale, and Personal Information Form as data collection tools. Regression analysis and *t*-test were used in the analysis of the data. According to the study's findings, 14% of the change in academic motivation is explained by the variables of cumulative grade point average, and school atmosphere. These variables significantly predicted academic motivation. Moreover, while there was no significant relationship between female and male students about academic motivation scores, a significant difference was found in terms of academic motivation scores in favor of students who attend 7th grade, live in a village, and do not own a computer. Findings reveal the importance of school atmosphere and environmental factors in increasing students' academic motivation. The scores on academic motivation subscales differed between boys and girls; therefore, future studies should examine the variation of academic motivation by gender in more detail.

### Keywords


Academic motivation  
School atmosphere  
Cumulative grade point average

### Article Info


**Received**  
November 27, 2021  
**Accepted**  
April 27, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

**Atf:** Akgümüş, M. F., Ergin, Z. Ö. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102-115. <https://doi.org/10.12984/egced.1026157>

\* Bu makale Mehmet Fatih Akgümüş'ün Ayşenur Büyükgöze-Kavas danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup>  Atatürk Ortaokulu, Türkiye, [fatih\\_akgumus20@hotmail.com](mailto:fatih_akgumus20@hotmail.com)

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>2</sup>  Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, [zeynepoznur.ergin@omu.edu.tr](mailto:zeynepoznur.ergin@omu.edu.tr)

<sup>3</sup>  Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, [aysenur@omu.edu.tr](mailto:aysenur@omu.edu.tr)



Bu eser Creative Commons Atınlı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

## Extended Abstract

### Introduction

The factors that increase academic performance and success in education have been discussed long since. Studies generally emphasize the importance of academic motivation. Academic motivation is seen as a vital variable that increases effort and continuity in learning. Self-Determination Theory divides academic motivation into two types: intrinsic and extrinsic. While intrinsic motivation consists of three sub-categories as intrinsic motivation to know, achieve, and experience stimulation; extrinsic motivation consists of determined-extrinsic motivation, introjected-extrinsic motivation, and extrinsic motivation-extrinsic regulation, and at the opposite side of the continuum stands the amotivation. Previous studies have linked academic motivation with the concepts of planned study, achievement, self-efficacy, and school atmosphere (Broussard & Garrison, 2004; Celik, Terzi & Gultekin, 2017; Sarier, 2016). In addition, studies emphasize the importance of school and classroom environment in academic motivation (Brophy, 1987; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Mouton, Hawkins, McPherson, and Copley (1996) states that students' academic motivation is increased in a supportive and encouraging school environment. This situation, which is called school atmosphere, may be explained as student's opinions regarding school environment, teachers and school administration's supportive attitude, the adequacy of opportunities at school, and the presence of a safe school environment away from violence (Cemalcilar, 2009; Wei & Huang, 2019). Academic performance, school participation, academic success, school engagement, and satisfaction increase in a positive school atmosphere. Therefore, academic motivation and school atmosphere are two prominent concepts in increasing the interest and success of students. While previous studies examined academic motivation among high school and university students, studies related to secondary school students' academic motivation are quite limited. Looking at the factors affecting academic motivation in this period will be important in overcoming responsibilities in a healthy way, such as a transition to adolescence and preparation for the high school entrance exam. The current study investigates the school atmosphere and demographics as predictors of academic motivation among 7th and 8th-grade students.

### Method

We preferred to use a correlational research design in this study. The sample consists of 940 (501 girls, 434 boys, five gender-neutral) students attending all public schools located in Çorum Osmaniye. Of them, 587 students are 7th-grade students, and 453 are 8th-grade students. The sample was determined according to the maximum variation method. We used the Academic Motivation Scale, School Atmosphere Scale, and Personal Information Form as data collection measures. The Academic Motivation Scale validated by Yurt and Bozer (2015) includes 28 items and seven dimensions and is answered on a 7-point rating scale. The School Atmosphere Scale, developed by Cemalcilar (2009), comprised 36 items answered on a 5-point rating scale. The researchers prepared an Information Form that included demographic inquiries about age, gender, grade level, year-end achievement score, place of residence, and the presence of a computer. Regression and *t*-test analyses were run by SPSS based on the research problem.

### Results

The findings of analysis revealed that the perceived school atmosphere and end-of-year achievement score explained 14% of the academic motivation,  $F(8,922) = 18.134, p = .00, R^2 = .14$ . In addition, the end-of-year achievement score and school atmosphere significantly predict academic motivation. Among socio-demographic variables, in terms of academic motivation scores by gender, measures of intrinsic motivation to know subscale ( $t = 4.00, p < .05$ ), intrinsic motivation to achievement subscale ( $t = 3.95, p < .05$ ), determined extrinsic motivation subscale scale ( $t = 3.65, p < .05$ ) showed a significant difference in favor of girls, while a significant difference was found in favor of boys in the amotivation subscale measures ( $t = 3.65, p < .05$ ). In terms of grade level, for the measures of intrinsic motivation to know subscale ( $t = 4.27, p < .05$ ), intrinsic motivation to success subscale ( $t = 3.84, p < .05$ ), intrinsic motivation to experience stimulation subscale ( $t = 3.79, p < .05$ ), introjected extrinsic motivation subscale ( $t = 2.25, p < .05$ ), extrinsic motivation extrinsic regulation subscale ( $t = 3.37, p < .05$ ), specified extrinsic motivation subscale ( $t = 3.35, p < .05$ ) and the total score attained from the academic motivation scale ( $t = 4.75, p < .05$ ), a significant difference was found in favor of 7th graders. No significant difference was found in the amotivation subscale ( $t = 0.81, p > .05$ ) according to the grade level. With respect to place of residence, when measures of intrinsic motivation to know subscale ( $t = -4.51, p < .05$ ), intrinsic motivation to achievement subscale ( $t = -3.04, p < .05$ ), intrinsic motivation to experience stimulation subscale ( $t = -6.16, p < .05$ ), introspective extrinsic motivation subscale ( $t = -3.34, p < .05$ ), extrinsic motivation-external regulation subscale ( $t = -2.06, p < .05$ ), and academic motivation scale total examined; a noteworthy change was found for village residents in terms of score ( $t = -4.71, p < .05$ ). According to presence of a computer at home, measures of the intrinsic motivation to know subscale ( $t = -2.32, p < .05$ ), the intrinsic motivation to success subscale ( $t = -1.99, p < .05$ ), the intrinsic motivation subscale to experience stimulation ( $t = -3.33, p < .05$ ), introjected extrinsic

motivation subscale ( $t = -2.23, p < .05$ ), amotivation subscale ( $t = -3.29, p < .05$ ) and academic motivation total score ( $t = -3.18, p < .05$ ) showed a significant difference in favor of students who do not have a computer at home.

### **Discussion and Conclusion**

It is essential to understand the factors that affect the academic motivation of secondary school students. In the scope of the current context, we concluded that a positive school atmosphere increases academic motivation. In a positive school atmosphere, students' participation, interest in classes, and commitment to school increase, and they are more academically motivated (Brophy, 1987; Celik, Terzi & Gultekin, 2017; Mouton et al., 1996). According to the research findings, cumulative grade points average is a significant predictor of academic motivation. Previous studies have emphasized that cumulative grand point average motivates students (Vecchione, Alessandri, & Marsicano, 2014) and increases effort (Pintrich, 2003). In addition, while there was no significant difference between gender and academic motivation concerning socio-demographic variables, there was a substantial difference between the grade level and academic motivation in favor of 7th graders. As the grade level increases, experiencing processes such as test anxiety and transition to adolescence may also cause decreases in motivation. On the other hand, the academic motivation levels of the students residing in the village were found to be higher. It can be thought that students can be more motivated to work to compensate for the living conditions with limited resources. Finally, students who do not have a computer at home have higher academic motivation levels. Previous studies have stated that students with a computer are more motivated and include computer in their learning processes (Ekici, Kaya, & Mutlu, 2014; Tuzun, Yilmaz-Soylu, Karakus, & Kizilkaya, 2009). However, computer is a technological tool that can distract students from the lesson. They use technological tools for social purposes rather than use them for the learning process and this causes a decrease in their motivation (Alt, 2015). Although the findings of this research give some hints about determining the ways to increase the academic motivation of secondary school students, it has some limitations. First of all, the sample group consists of 7th and 8th-grade students. Schools with different cultural and success levels can be selected in future studies. In addition, we could not draw definite cause and effect conclusions regarding the results.



## Giriş

Eğitim öğretim süreçlerinde, öğrencilerin akademik performanslarını ve başarılarını artıran faktörlerin neler olduğu uzun süredir tartışılmaktadır. Araştırmalar akademik performansın en güçlü yordayıcılarından birinin motivasyon olduğunu ileri sürmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom, 2004). Motivasyonun, bireyi harekete geçiren ve öğrenme performansını etkileyen önemli bir güç olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Francis ve diğerleri, 2004). Ancak eğitimsel süreçler açısından değerlendirildiğinde akademik motivasyon kavramının öne çıktığı görölmektedir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Öğrencilerin okula katılımlarını, “öğrenme isteklerini ve akademik işlerini devam ettirmelerini sağlayan ve bu süreçlerden anlam elde etmelerine yardımcı bir kaynak” (Akbaba, 2006, s. 348) olan akademik motivasyon çalışmada sürekliliği sağlayan temel unsurdur (Wentzel ve Wilgfield, 2009). Bu bağlamda, akademik açıdan motive olan öğrencilerde mücadeleyi sürdürme ve rekabet etme gözlenirken motive olamayan öğrencilerde herhangi bir sürece katılmama, katılsa bile sebat etmeme durumu gözlenmektedir (Beaudoin, 2006).

Akademik motivasyonu açıklamaya yardımcı olan Öz-Belirleme Kuramına göre, öğrencilerin akademik faaliyetlere ilgileri *özerk* ve *kontrollü* olarak adlandırılan iki tür motivasyon tarafından yönlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Özerk motivasyon, kişinin kendi ilgileri ve değerleri doğrultusunda öğrenme davranışlarına katılmasıyla kontrollü motivasyon, kişinin iç veya dış baskılar nedeniyle öğrenme davranışında bulunmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Buna ek olarak özerk motivasyon, çalışmanın kendisinden zevk alındığı için eyleme geçilen içsel motivasyonla, çalışma sonucunda elde edilen kazanımlar nedeniyle eyleme geçilen dışsal motivasyonu kapsamakta ve bu motivasyon türleri kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Bu bağlamda *bilmeye yönelik içsel motivasyon (BİYİM)*, yeni öğrenmelerin verdiği hazdan dolayı harekete geçmeyi; *başarmaya yönelik içsel motivasyon (BAYİM)* süreç sonunda elde edilecek başarıdan kaynaklı hareket etmeyi; *uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (UYYİM)* ise davranışın kişide heyecan uyandırmasından kaynaklı gerçekleşmesini kapsamaktadır. Diğer açıdan dışsal motivasyon türlerinden, *belirlenmiş dışsal motivasyon (BDM)* kişisel fayda için davranışta bulunmayı; *içe yansıyan dışsal motivasyon (İYDM)* onaylanma, suçluluktan kaçma gibi iç baskılar nedeniyle hareket etmeyi ve son olarak *dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMDD)* davranışının dış faktörlere göre (ödöl, ceza gibi) düzenlenmesini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca belirtilen motivasyon türleri kişiyi yönlendirmekte ve kişinin eyleme geçme isteği içerisinde olmadığı *motivasyonsuzluk (M)* halinin diğer ucunda yer almaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Akademik motivasyonla ilgili çalışmalar, bu kavramın akademik başarı (Broussard ve Garrison, 2004; Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001), programlı/planlı çalışma, kendini yeterli hissetme ve ebeveynlerden ders çalışma konusunda uyarı almama (Akbaba ve Aktaş, 2005), öz-yeterlik (Sarier, 2016) ve olumlu okul atmosferi (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017) kavramlarıyla ilişkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Mouton ve diğerleri (1996) öğretmenlerin destekleyici tutumunun, okulun güvenli ortamının, okuldaki kaynakların yeterliliğinin ve ihtiyaçların karşılanmasıyla öğrencilerin akademik motivasyonunu yükselttiğini; duygusal anlamda okula ait hissedemeyen ve katılım göstermeyen öğrencilerin ise okula karşı ilgilerinin azalmasıyla akademik motivasyonlarında düşüş yaşandığını vurgulamaktadır. Okul atmosferi kavramıyla ilişkilendirilen bu durum, öğrencilerin okul ortamını iyi algılamalarını ve bu algının onların psikolojileri ve davranışları üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır (Wei ve Huang, 2019). Olumlu bir okul atmosferinde öğretmen destekleyici algılanmakta, öğretmen-öğrenci ilişkisi olumsuz tutum ve davranışlardan uzak olmakta, okul yöneticileri destekleyici liderlik tarzı benimsemekte, okuldaki kaynaklar yeterli olmakta, zorba ve şiddet içeren davranışlardan uzak güvenli bir okul ortamı bulunmakta, okula aidiyet hissedilmekte ve öğretmenler alanın uzmanı görülüp akademik programdan memnuniyet duyulmaktadır (Cemalcılar, 2009). Araştırmalar bu tür bir okul atmosferinin iyi oluşu yükselttiğini, psikolojik açıdan okula uyuma yardımcı olduğunu (Wei ve Huang, 2019), okula devamı teşvik ettiğini, akademik performans ve motivasyon düzeylerinde artışa yol açtığını, okula yabancılaşmayı azalttığını (Taşkıran, 2008) ortaya koymaktadır. Çalışmalar ayrıca okul atmosferinin akademik başarı (Bektaş ve Nałçacı, 2013; Karadađ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Paulson, Marchant ve Rothlisberg, 1998), okula bağlılık ve memnuniyet ile pozitif ilişkili (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010); yalnızlık (Wei ve Huang, 2019) ve saldırganlıkla (Küsmesz, 2019) negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Göröldüğu üzere öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarında ve öğrenmeye ilgilerinin artmasında akademik motivasyon ve okul atmosferi iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki çalışmalar, akademik motivasyonun lise (Akandere ve diğer., 2010; Long, Monoi, Harper, Knoblauch ve Murphy, 2007; McGeown ve diğerleri, 2014) ve üniversite öğrencileri (Eymur ve Geban, 2011; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karataş ve Ender, 2014; Gürbüz ve Atasever, 2020; Sivrikaya, 2019) gruplarında incelendiğini ancak ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların (Arslan, 2021; Bugler, McGeown ve St Clair-Thompson, 2016; Türk ve Gürkan, 2018) oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Ortaokul dönemi, ergenliğe geçişin yaşandığı, kimlik ediniminin kazanılmaya başlandığı ve sınava hazırlık, liseye geçiş gibi önemli akademik çalışmalar üzerine yoğunlaşıldığı kritik bir dönemdir (Ertuğrul ve Eker, 2019). Ayrıca akademik motivasyonun, kişinin kendi kontrolünde şekillenen, kalıcı bir özelliğinden ziyade bağlamsal faktörlere göre değişkenlik gösteren bir yapı

olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin akademik açıdan motive olmalarında okuldaki veya sınıftaki koşulların oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Brophy, 1987; Linnebrink ve Patrich, 2002). Bu süreçte, akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin bilinmesi, gelişimsel görevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesinde ve kariyerin bilinçli bir şekilde inşa edilmesinde önemli olacaktır. Bu nedenle bir öğrencinin zamanın büyük bir kısmının okulda geçtiği göz önüne alındığında yeterli kaynaklara ve eğitimsel koşullara sahip bir okul, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yükselmesinde etkin bir rol oynayabilir. Ayrıca, akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarıları üzerinde de bir etkiye sahip olabilir. Akademik açıdan motive olan öğrenciler öğrenmeye daha hevesli olabilirken motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğrenmeye ilgileri ve akademik başarıları daha düşük olabilir. Akademik motivasyon eksikliği nedeniyle dezavantajlı durumlarla karşılaşan öğrencilerin ise okul hayatı ve geleceği bu durumdan oldukça etkilenecektir. Bu bağlamda akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrencinin akademik yaşamındaki olumsuzlukların giderilmesini de sağlayabilir. Dolayısıyla mevcut çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarında, algılanan okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet edilen yer ve evde bilgisayarın olup olmamasına göre değişiminin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmesinin en önemli nedenlerinden biri, gelişimsel açıdan somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişin yaşanmasıyla birlikte, bu yaş grubunun gelecekle ilgili kararlar üzerinde düşünmeye başlamaları, mesleki konulara ilgilerinin artması, kendilikle ilgili farkındalıklarının ve bilişsel esnekliklerinin gelişmesi ve daha bilinçli seçimler yapmaya yönelmeleri gibi çeşitli dönem özelliklerini yansıtmaları sayılabilir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2018). 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınavlara hazırlık sürecine girmeleri ve sınav bilincinin 7. sınıftan itibaren gelişmeye başlaması, öğrenciler arasında akademik motivasyon ile ilgili konulara eğilimi artırabilmektedir. Ayrıca mevcut çalışmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği (Yurt ve Bozer, 2015) ve Okul Atmosferi Ölçeği (Cemalcılar, 2009) 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde geliştirilmiş ve uyarlanmıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında, mevcut araştırmanın hedef kitlesinin belirlenmesinde bu yaş grubunda akademik motivasyon ve okul iklimi konularındaki çalışmaların çok az olması ile hem gelişimsel özellikler hem de kullanılan ölçme araçları belirleyici olmuştur.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada ilişkisel/korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel/korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bir ya da daha fazla bağımsız değişkenden yola çıkarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yardımcı olmak amacıyla yürütülen araştırma desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu bağlamda çalışmamızda akademik motivasyon ile ilişkili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkiler ve okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin akademik motivasyonu yordama gücü incelendiği için ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada Çorum ilinin Osmancık ilçesinde yer alan 16 devlet ortaokulunun 14'ünden veri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 14 devlet ortaokulunda araştırmaya katılım için gönüllü olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile toplamda 1014 katılımcıdan veri toplanmıştır. Eksik işaretleme yapan veya aynı seçeneği işaretlediği tespit edilen 30 katılımcı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Normallik varsayımlarının test edilmesi sonucu uç değer olarak gözlenen 44 katılımcı veri setinden çıkarılarak, 940 katılımcı analize dâhil edilmiştir. Katılımcıların 501'i kız, 434'ü erkek olup, beşi cinsiyet belirtmemiştir. Sınıf düzeyleri açısından, 587'si 7. sınıf, 453'ü 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

**Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ).** Vallerand ve diğerleri (1997) geliştirmiş, Yurt ve Bozer (2015) Türkçeye uyarlamıştır. Uyarlama çalışması, 80'i 5. sınıf öğrencisi, 72'si 6. sınıf öğrencisi, 91'i 7. sınıf öğrencisi ve 100'ü 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 343 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek, "(1) hiç uyuşmuyor" ile "(7) tam olarak uyuşuyor" olmak üzere 7'li likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin yedi alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan dört ile 28 arasında değişmektedir. Alt boyutlar kendi arasında değerlendirilmektedir. Ölçekte motivasyonsuzluk alt boyutu altında yer alan ifadeler olumsuzdur ancak puanlama yapılırken diğer boyutlarla aynı şekilde puanlanmaktadır (Vallerand ve diğ., 1997). Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .61 ile .80 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda yedi faktörlü yapının uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Yurt ve Bozer, 2015). Mevcut çalışmada ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .86 hesaplanmıştır.

**Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ).** Cemalcılar'ın (2009) toplam 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencisi ( $n = 799$ ) üzerinde geliştirdiği ölçek, 36 maddeden oluşmakta ve "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(5) kesinlikle katılıyorum" olmak



üzere 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçek yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Cemalcılar (2009) alt ölçekleri ayrı ayrı faktör analizi yaparak, güvenilirliklerini hesaplamıştır. Buna göre sekiz maddeden oluşan Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması (ÖDOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85; dört maddeden oluşan Öğretmenlerin Negatif/Olumsuz Algılanması (ÖNOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .64; üç maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması (OYDOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .71; beş maddeden oluşan Okuldaki Kaynakların Yeterli Algılanması (OKYA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76; beş maddeden oluşan Okuldaki Şiddet Algısı (OŞA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .73; altı maddeden oluşan Okula Aidiyet (OA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .79; beş maddeden oluşan Akademik Programdan Memnuniyet (APM) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur. Mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .88 bulunmuştur.

**Kişisel Bilgi Formu (KBF).** Çalışmaya katılan kişilere ait cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yıl sonu akademik başarı puanı, ikamet yeri (köy/ilçe merkezi) ve evde bilgisayar kullanımına ilişkin sorular yer almaktadır.

### Veri Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce, aykırı değerler ve normallik (çarpıklık ve basıklık) varsayımları gözden geçirilmiştir. Aykırı değerlerin belirlenmesinde Mahalonobis uzaklığı ve standardize edilmiş  $z$  puanı kullanılmıştır. Analiz sonucunda aykırı değer olarak belirlenen 22 adet veri, analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Verilerin normalliğini test etmek için öncelikle çarpıklık/basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin (OAÖ için çarpıklık değeri: -1.205, basıklık değeri: 1.737; AMÖ için çarpıklık değeri, -.809, basıklık değeri: .293) belirlenen aralıkta yer aldığı anlaşılmıştır. Ancak 22 adet veri normallik varsayımını karşılamadığı için analize dâhil edilmemiştir. Daha sonra algılanan okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin akademik motivasyonu yordama güçlerini belirlemek amacıyla regresyon analizi; akademik motivasyonun cinsiyete, sınıf düzeyine, ikamet yerine, evde bilgisayarın olup olmadığına göre değişimini sınamak için  $t$ -testi analizleri yapılmıştır.

### Etik Konular

Bu araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Veriler gönüllülük ilkesi doğrultusunda toplanmış ve katılımcılara ve velilerine ölçekleri doldurmadan önce bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Velisi tarafından çalışmaya katılmasına onay verilen öğrencilerden gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmada ele alınan problemlerin yapısına uygun olarak gerçekleştirilen analizlerin bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

#### Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin Akademik Motivasyonu Yordama Güçleri

Öğrencilerin algıladıkları okul atmosferi ve yıl sonu başarı puanı değişkenleri, akademik motivasyonlarını yordama güçleri çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 1, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 1

*Algılanan Okul Atmosferi ve Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenlerinin Akademik Motivasyonu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
Sabit	74.48	7.01	-	10.62	.00
ÖDOA	.58	.20	.13	2.90	.00
ÖNOA	-.34	.31	-.05	-1.10	.27
OYDOA	.06	.34	.01	.19	.85
OKYA	.31	.20	.06	1.55	.12
OŞA	.44	.28	.05	1.59	.11
OA	.70	.26	.10	2.66	.01
APM	1.48	.36	.20	4.18	.00
YBP	-1.94	.87	-.07	-2.24	.03

$R = .369$ ,  $R^2 = .136$ ,  $F_{8, 922} = 18.134$ ,  $p = .00$

DOA: Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması; ÖNOA: Öğretmenlerin Negatif/Olumsuz Algılanması; OYDOA: Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması; OKYA: Okuldaki Kaynakların/Yeterliliği; OŞA: Okuldaki Şiddet Algısı; OA: Okula Aidiyet; APM: Akademik Programdan Memnuniyet; YBP: Yıl Sonu Başarı Puanı,  $\beta$ : Beta

Tablo 1'e göre, algılanan okul atmosferi ve yıl sonu başarı puanı ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Her iki yordayıcı, akademik motivasyondaki değişimin %14'ünü açıklamaktadır,  $F(8.922) = 18.134$ ,  $p = .00$ ,  $R^2 = .14$ . Aynı zamanda yıl sonu başarı puanı ile algılanan okul atmosferi alt ölçeklerinden; ÖDOA, OA, APM alt ölçekleri öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordarken ÖNOA, OYDOA, OKYA, OŞA alt ölçekleri öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

### Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması.** Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı *t*-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 2, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 2

*Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine Yönelik t-testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
BİYİM	Kız	501	24.70	4.28	4.00	.00*
	Erkek	434	23.52	4.64		
BAYİM	Kız	501	23.66	4.59	3.95	.00*
	Erkek	434	22.39	5.14		
UYYİM	Kız	501	20.46	5.42	2.63	.09
	Erkek	434	19.48	5.82		
İYDM	Kız	501	21.12	5.77	0.23	.82
	Erkek	434	21.03	5.89		
DMDD	Kız	501	21.83	4.92	-1.82	.07
	Erkek	434	22.40	4.64		
BDM	Kız	501	25.90	3.43	3.65	.00*
	Erkek	434	25.00	4.03		
M	Kız	501	6.19	4.50	-6.50	.00*
	Erkek	434	8.41	5.72		
AkaM Toplam	Kız	501	143.89	21.41	1.10	.27
	Erkek	434	142.26	23.23		

\*  $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 2 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerde BİYİM alt ölçeği ( $t = 4.00$ ,  $p < .05$ ), BAYİM alt ölçeği ( $t = 3.95$ ,  $p < .05$ ), BDM alt ölçeği ( $t = 3.65$ ,  $p < .05$ ) ve M alt ölçeğinden alınan puanlar ( $t = 3.65$ ,  $p < .05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerde BİYİM alt ölçeği, BAYİM alt ölçeği, BDM alt ölçeği puan ortalamaları daha yüksekken erkek öğrencilerde M alt ölçeği puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerde UYYİM alt ölçeği ( $t = 2.63$ ,  $p < .05$ ); İYDM alt ölçeği ( $t = 0.23$ ,  $p < .05$ ), DMDD alt ölçeğinden alınan puanlar ( $t = -1.82$ ,  $p < .05$ ) ve AkaM Toplam puanı ( $t = 1.41$ ,  $p < .05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Sınıf Düzeylerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması.** Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 3  
Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
BİYİM	7. sınıf	487	24.73	4.33	4.27	.00*
	8. sınıf	453	23.48	4.62		
BAYİM	7. sınıf	487	23.63	4.62	3.84	.00*
	8. sınıf	453	22.40	5.18		
UYYİM	7. sınıf	487	20.66	5.52	3.79	.00*
	8. sınıf	453	19.27	5.67		
İYDM	7. sınıf	487	21.47	5.82	2.25	.02*
	8. sınıf	453	20.61	5.85		
DMDD	7. sınıf	487	22.59	4.75	3.37	.00*
	8. sınıf	453	21.53	4.81		
BDM	7. sınıf	487	25.86	3.48	3.35	.00*
	8. sınıf	453	25.04	4.00		
M	7. sınıf	487	7.37	5.34	0.81	.41
	8. sınıf	453	7.09	5.10		
AkaM Toplam	7. sınıf	487	146.35	21.23	4.75	.00*
	8. sınıf	453	139.46	23.10		

\*  $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 3 incelendiğinde, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinde BİYİM alt ölçeği ( $t = 4.27, p < .05$ ), BAYİM alt ölçeği ( $t = 3.84, p < .05$ ), UYYİM alt ölçeği ( $t = 3.79, p < .05$ ), İYDM alt ölçeği ( $t = 2.25, p < .05$ ), DMDD alt ölçeği ( $t = 3.37, p < .05$ ), BDM alt ölçeği ( $t = 3.35, p < .05$ ) ve AkaM Toplam puanı ( $t = 4.75, p < .05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark 7. sınıflar lehine çıkmıştır. Bununla birlikte M alt ölçeğinde ( $t = 0.81, p > .05$ ), sınıflara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**İkamet Yerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması.** Ortaokul öğrencilerinin ikamet yerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 4  
İkamet Yerine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	İkamet Yeri	N	$\bar{X}$	SS	t	p
BİYİM	İlçe	613	23.74	4.85	-4.51	.00*
	Köy	311	25.00	3.50		
BAYİM	İlçe	613	22.73	4.98	-3.04	.00*
	Köy	311	23.74	4.66		
UYYİM	İlçe	613	19.27	5.83	-6.16	.00*
	Köy	311	21.52	4.91		
İYDM	İlçe	613	20.62	5.93	-3.34	.00*
	Köy	311	21.95	5.55		
DMDD	İlçe	613	21.87	4.84	-2.06	.03*
	Köy	311	22.55	4.73		
BDM	İlçe	613	25.49	3.85	.26	.79
	Köy	311	25.42	3.65		
M	İlçe	613	7.02	4.99	-1.55	.12
	Köy	311	7.60	5.59		
AkaM Toplam	İlçe	613	140.76	22.93	-4.71	.00*
	Köy	311	147.81	20.66		

\*  $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 4 incelendiğinde, ilçe ve köyde ikamet eden öğrencilerde BİYİM alt ölçeği ( $t = -4.51, p < .05$ ), BAYİM alt ölçeği ( $t = -3.04, p < .05$ ), UYYİM alt ölçeği ( $t = -6.16, p < .05$ ), İYDM alt ölçeği ( $t = -3.34, p < .05$ ), DMDD alt ölçeğinden ( $t = -2.06, p < .05$ ) alınan puan ve AkaM Toplam puanı ( $t = -4.71, p < .05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, köyde ikamet eden öğrenciler lehine çıkmıştır. Bununla birlikte, ilçe ve köyde ikamet eden öğrencilerde BDM alt ölçeği ( $t = 0.26, p > .05$ ) ve M alt ölçeğinden ( $t = -1.55, p > .05$ ) alınan puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

***Evde Bilgisayarın Varlığına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması.*** Ortaokul öğrencilerinin evde bilgisayar ve internetin varlığına göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı  $t$ -testi ile analiz edilmiştir. Tablo 5, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 5  
*Evde Bilgisayar ve İnternetin Varlığına Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları*

Ölçek	Bilgisayarın Varlığı	N	$\bar{X}$	SS	t	p
BİYİM	Var	498	23.81	4.92	-2.32	.02*
	Yok	438	24.49	3.99		
BAYİM	Var	498	22.74	5.10	-1.99	.04*
	Yok	438	23.39	4.73		
UYYİM	Var	498	19.43	5.84	-3.33	.00*
	Yok	438	20.64	5.29		
İYDM	Var	498	20.65	6.18	-2.23	.02*
	Yok	438	21.50	5.42		
DMDD	Var	498	21.97	4.88	-0.76	.44
	Yok	438	22.21	4.72		
BDM	Var	498	25.53	3.79	.54	.58
	Yok	438	25.40	3.73		
M	Var	498	6.72	4.73	-3.29	.00*
	Yok	438	7.86	5.69		
AkaM Toplam	Var	498	140.88	23.45	-3.18	.00*
	Yok	438	145.51	20.97		

\*  $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 5 incelendiğinde, evde bilgisayarın varlığına göre, BİYİM alt ölçeği ( $t = -2.32, p < .05$ ), BAYİM alt ölçeği ( $t = -1.99, p < .05$ ), UYYİM alt ölçeği ( $t = -3.33, p < .05$ ), İYDM alt ölçeği ( $t = -2.23, p < .05$ ) ve M alt ölçeğinden alınan puanlar ( $t = -3.29, p < .05$ ) ile AkaM Toplam puanı ( $t = -3.18, p < .05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark evde bilgisayarı olmayan öğrenciler lehine çıkmıştır. Evde bilgisayarın varlığı, DMDD alt ölçeğinden ( $t = -0.76, p > .05$ ) ve BDM alt ölçeğinden alınan puanlara göre anlamlı bir fark göstermemiştir ( $t = 0.54, p > .05$ ).

## Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yordayan kişisel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ile algılanan okul atmosferi değişkeni yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun sosyo-demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet edilen yer, evde bilgisayarın varlığı) anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi değişkenleri, akademik motivasyon ile anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki göstermiş ve bu değişkenlerin akademik motivasyondaki değişimin %14'ünü açıkladığı bulunmuştur. Okul atmosferi alt ölçeklerinden ÖDOA, OA, APM alt ölçekleri akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordarken ÖNOA, OYDOA, OKYA, OŞA alt ölçeklerinin akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okul atmosferi ile akademik motivasyon düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca Çelik ve diğerlerinin (2017) üniversite öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki rapor ettikleri çalışma yer

almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, aktif katılım gösterdikleri, okul kurallarının açık ve tutarlı belirlendiği olumlu bir okul ikliminde, akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, destekleyen, onları öğrenmeye teşvik eden ve yeterli kaynakları bulunan bir okul ortamı öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırarak, motivasyonu ve başarıyı pekiştirmektedir. Ayrıca bu özellikleri taşıyan bir okul ortamında öğrenciler kendilerini okula ait hissetmekte ve ilgileri artmaktadır (Brophy, 1987; Mouton ve diğ., 1996).

Araştırma sonucuna göre, yordayıcı değişkenlerden yıl sonu başarı puanının, akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Bu sonuç, not ortalamasının akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirten çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Çok ve Kutlu, 2018; Zembat, Akşın-Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, 2018). Önceki çalışmalar, akademik not ortalamasının öğrenciyi akademik açıdan güdülediğini vurgulamaktadır (Vecchione, Alessandri ve Marsicano, 2014). Not ortalaması çalışmada devamlılığı, çaba göstermeyi ve şevki artırabilmektedir. Bu durumu deneyimleyen kişilerin ise iç denetimlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlantıda, iç denetime sahip öğrencilerin akademik açıdan motive olmada daha başarılı oldukları ileri sürülebilir (Pintrich, 2003). Bununla birlikte Cetin (2015) çalışmasında not ortalamasının akademik motivasyon üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Akademik not ortalamasının, ders çalışma alışkanlıkları, derse yönelik tutum, yetenek gibi çeşitli faktörden etkilenen bir süreç olduğunun altını çizmektedir.

Çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonları, sosyo-demografik değişkenlere göre de incelenmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler arasında akademik motivasyon toplam puanı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Önceki çalışmalar benzer sonucu rapor etmekle birlikte (Türk ve Gürkan, 2018), kızların akademik motivasyon puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018; Eymur ve Geban, 2011; Karataş ve Ender, 2014; Gürbüz ve Atasever, 2020). Birkaç çalışmada ise erkeklerin akademik motivasyon puanları daha yüksek bulunmuştur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Sivrikaya, 2019). Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018), ilkökul öğrencilerinin akademik motivasyon toplam puanlarının ve alt ölçeklerden aldıkları puanların kız öğrencilerde daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Karataş ve Ender (2014) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, motivasyonsuzluk puanlarının kızlar lehine, içsel ve dışsal motivasyon puanlarının ise erkekler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını; Gürbüz ve Atasever (2020) ise üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda içsel ve dışsal motivasyon puanının kızlar lehine, motivasyonsuzluk puanının ise erkekler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır. Mevcut çalışmada akademik motivasyon alt ölçekleri cinsiyete göre incelendiğinde, BİYİM, BAYİM ve BDM alt ölçeklerinden alınan puanlar kız öğrencilerde daha yüksek; M alt ölçeğinden alınan puan ise erkek öğrencilerde daha yüksek ve anlamlı bir fark göstermiştir. Akademik motivasyonun diğer alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yurt ve Bozer (2015) BİYİM, BAYİM ve UYYİM puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, İYDM puanının kızlarda daha yüksek; DMDD, BDM ve M puanlarının ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu ve anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır. Filiz ve Demirhan (2018) ise M alt ölçeğinde erkekler açısından; DMDD alt ölçeğinde kızlar açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Bu çalışmaların mevcut araştırma sonucundan farklı çıkmasının nedenleri arasında seçilen örneklem grubunun farklı olması, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenci oranının homojen dağılım göstermemesi, akademik motivasyonu ölçmek amacıyla farklı bir ölçek kullanılması, farklı sosyo-ekonomik düzey ve kültürel koşullar üzerinde çalışmaların yürütülmesi sayılabilir.

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon toplam puanları incelendiğinde, 7. sınıflar açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik motivasyon alt ölçeklerinden ise, M alt ölçeği hariç, elde edilen diğer puanlar 7. sınıflar lehine çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Arslan (2021), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyonda düşüş yaşandığı yönündeki araştırma bulguları ile uyumludur. Benzer şekilde, Akandere ve diğerleri (2010) yaş arttıkça akademik motivasyonun düştüğünü belirterek öğrencilerin erken yaşta öğrenmeye daha hevesli olduklarını ifade etmişlerdir. Bugler ve diğerleri (2016) ise 11-16 yaş aralığındaki öğrencilerin, yaş ilerledikçe akademik motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin erken yaşlarda öğrenmeye daha hevesli olmaları, başarmayı istemeleri, bir göreve odaklanmaları ve planlı bir şekilde görevi sürdürmeleri motivasyonlarını yükseltirken yaşın ilerlemesiyle birlikte, ergenlik dönemine geçişi deneyimleyen öğrencilerde çeşitli davranış problemlerinin ortaya çıkması ve dikkatlerinin farklı konular üzerine dağılmaya başlaması akademik motivasyonlarını düşüren temel etkenler olarak sıralanmıştır (Bugler ve diğ., 2016). Öğrenciler 8. sınıfa geldiklerinde, ergenlik dönemine geçiş, lise sınavlarına hazırlık gibi çeşitli süreçleri daha yoğun deneyimlemektedirler. Bu süreçleri yoğun bir şekilde deneyimlemek öğrencilerde kaygıya neden olabilir ve bu bağlamda akademik motivasyonlarında düşüşler yaşayabilmektedirler.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin köyde veya ilçe merkezinde ikamet etmelerine göre akademik motivasyon puanlarında fark olduğudur. Buna göre, akademik motivasyon düzeyinde köyde ikamet edenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik motivasyon alt ölçekleri açısından incelendiğinde ise, BDM ve M alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmazken, diğer alt ölçeklerde köyde ikamet edenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıcak ve Başören'in (2015) içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt ölçekleri ile öğrencilerin ikamet ettikleri yer arasında anlamlı bir ilişki bulmaları mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Buna göre,

köyde ikamet eden öğrencilerin yaşam şartları uyaran zenginliğinden yoksun olabilmekte ve öğrenciler yetersiz koşullarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler yetersiz koşulları telafi etmek için çalışmaya daha fazla istek duyabilirler ve bu durum onların akademik açıdan daha motive olmalarına yol açabilir. Bununla birlikte Çakır (2006) çalışmasında ikamet yeri ve akademik motivasyon arasında bir ilişki bulunmamıştır. Çakır'ın (2006) çalışmasında farklı sosyo-kültürel yapının olduğu bir örneklem yer almakta ve katılımcı grubu lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucu, öğrencilerin evlerinde bilgisayarlarının olup olmasına göre, akademik motivasyon toplam puanları açısından evde bilgisayarı olmayanlar lehine anlamlı bir fark çıktığını göstermiştir. Akademik motivasyon alt ölçekleri açısından incelendiğinde ise, BİYİM, BAYİM ve UYYİM ile İYDM ve M alt ölçeklerinde bilgisayara sahip olmayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunurken BDM ve DMDD alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Önceki çalışmalar evde bilgisayarı bulunan öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, bilgisayar aracılığıyla oyun temelli öğrenmenin ve bilgisayarın sağladığı diğer avantajların öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014; Tüzün, Yılmaz-Soylu, Karakus ve Kızılkaya, 2009). Mevcut çalışmada sonucun farklı olmasının nedenleri arasında, evde bilgisayar olan öğrencilerin, bilgisayarı internette gezinme, oyun oynama, video izleme gibi aktivitelerle eğlence odaklı kullanmaları, bilgisayarı öğrenmeye entegre edememeleri veya fazla zaman harcamaları nedeniyle derslerine gereken ilgiyi gösterememeleri sayılabilir. Benzer şekilde, Alt (2015) öğrencilerin teknolojik cihazları, derslerdeki konularla veya öğrenme süreçleriyle ilgili kullanmaktan ziyade sosyal amaçlar için kullandıkları ve bu durumun motivasyonlarında düşüşe neden olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yükseltmede izlenilecek yolların belirlenmesine ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Öncelikle öğrencilerin okul atmosferini olumlu algılamalarını sağlayacak uygulamaların yürütülmesi planlanabilir. Bu kapsamda okul yönetimi, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları okulun destekleyici bir ortamda eğitim faaliyetlerini sürdürmesini, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verilmesini, olumlu iletişim tarzının benimsenmesini ve kültürel/sportif faaliyetlere destek verilmesini sağlamalıdır. Araştırma sonucunda, 8. sınıfların akademik motivasyon düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin akademik motivasyonu artırmaya yönelik etkinlikler, bireysel ve gruplara yönelik müdahale programları düzenleyebilirler. Ayrıca mevcut çalışmada akademik motivasyon alt ölçeklerinden alınan puanlar kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermiştir; bu nedenle gelecekteki çalışmalar, akademik motivasyonun cinsiyete göre değişimini daha detaylı incelemelidir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanın katılımcı grubu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır; daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve başarı düzeyinden okullar seçilerek araştırma tekrarlanabilir. İkinci olarak çalışmada korelasyonel model kullanılmıştır. Korelasyonel modelin doğası gereği, neden sonuca ilişkin kesin çıkarımlar yapılamamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu nedenle akademik motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin daha derin çıkarımlarda bulunmak amacıyla nitel çalışmalar ve zamanla değişimini gözlemlemek için boylamsal çalışmalar tasarlanabilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Mali Destek**

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve makalenin hazırlanmasında yazarlar, herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali bir destek almamışlardır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 29/11/2017 tarihli ve 2017/226-271 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*



**Kaynakça / References**

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 19-42
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi: Konya Anadolu Lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.057
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681. doi: 10.18009/jcer.917559
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068
- Bağrıyanık, E. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 1-11.
- Beaudoin, C. M., (2006). Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201-212.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 1-14.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, (10), 40-48.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). Motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(03), 106-120. doi: 10.1177/1077727X04269573
- Bugler, M., McGeown, S., & St Clair-Thompson, H. (2016). An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents. *Educational Psychology*, 36(7), 1196-1218. doi: 10.1080/01443410.2015.1035697
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106. doi: 10.19030/jier.v11i2.9190
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434. doi: 10.16992/ASOS.12434
- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/38155/412013> adresinden elde edildi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Boston, MA: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Ekici, D. İ., Kaya, K. ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181791> adresinden elde edildi.
- Ertuğrul, F. ve Eker, E. (2019). Ön ergenlik döneminde zorbalık davranışı ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5*(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/52700/695041> adresinden elde edildi.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science, 36*(161), 246-255.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre, 16*(2), 138-152. doi: 10.1501/Sporm\_0000000361
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L., ... Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach*. (Gemstone program thesis). University of Maryland, United States.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306> adresinden elde edildi.
- Gürbüz, O. ve Atasever, A. N. (2019). Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi, 4*(1), 93-112. <http://yonetimvecalisma.org/index.php?content=1;41&ManId=59> adresinden elde edildi.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 107-122. doi: 10.17679/ıuefd.17294446
- Karataş, H., & Ender, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469
- Küsmez, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327. doi: 10.1080/02796015.2002.12086158
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education, 42*(3), 196-222. doi: 10.1177/0042085907300447
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences, 32*, 278-286. doi: 10.1016/j.lindif.2014.03.022
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297-304. doi: 10.1080/0144341960160306
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algularını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102134> adresinden elde edildi.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence, 18*(1), 5-26. doi: 10.1177/0272431698018001001
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667



- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. doi: 10.16986/HUJE.2016015868
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560. doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315. doi: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk, A. N. ve Gürkan, F. S. (2018). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2019(1), 45-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/insan/issue/52637/693273> adresinden elde edildi.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, (52), 68-77. doi: 10.1016/j.compedu.2008.06.008
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131. doi: 10.1016/j.lindif.2014.01.003
- Wei, C., & Huang, Z. (2019). Relationship among school atmosphere, self-esteem and loneliness of left-behind children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 300, 6-10. doi: 10.2991/erss-18.2019.2
- Wentzel, K. R., & Wilgfield, A. (2009). *Handbook of motivation in school*. New York, NY: Routledge.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2018). *Gelişim psikolojisi I bebeklik çocukluk ve ergenlik* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669- 685. doi: 10.21547/jss.256759
- Zembat, R., Akşın-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789-808. doi: 10.30831/akukey.35140

## Eğitim Fakülteleri Yönetiminde Kadın Temsilinin İncelenmesi

Gülçin Terzi<sup>\*1</sup> ve Levent Deniz<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı gelecek nesilleri şekillendirecek öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinin yönetim kademelerindeki cinsiyet dağılımının genel tarama modeli kullanılarak incelenmesidir. Bu kapsamda Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi birim istatistikleri taranarak devlet üniversitelerinin bilgilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 80 eğitim fakültesinin (77 eğitim fakültesi ve üç eğitim bilimleri fakültesi) dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, ana bilim dalı başkanı bilgileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, erkek dekan oranının kadın dekan oranından yaklaşık beş kat, erkek dekan yardımcısı oranının kadın dekan yardımcısı oranından ise 2.5 kat fazla olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle eğitim fakültelerinin üst yönetim kadrolarında kadın akademisyenlerin varlığının göze çarpan bir oranla azınlıkta kaldığı, orta seviye yönetim kadrolarında da durumun pek de iyimser olmadığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise özellikle Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde kadınların yönetim pozisyonlarındaki sınırlı temsildir. Çalışmanın son bölümünde akademik yönetimde kadın temsiline iyileştirebilmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Akademik yönetim  
Eğitim fakülteleri  
Kadın akademisyenler  
Kadın yöneticiler

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
26 Ocak 2022  
**Kabul Tarihi**  
07 Haziran 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Women's Representation in the Management of Faculties of Education

### Abstract

This study aims to examine gender distribution by using survey method at the management levels of faculties of education that train teachers who will form future generations. The information of public universities was obtained from the statistics of the Higher Education Information Management System. A total of 80 faculties of education (77 faculties of education and three faculties of educational sciences) were analyzed descriptively according to the data of the dean, vice dean, department chair, and program head. The results have revealed that the number of men in dean position is about five times higher than the number of women, and the number of men as vice deans is 2.5 times higher than that of women. Based on these results, presence of women academics in the senior management positions of the faculties of education remains strikingly minority, and the situation is not very optimistic in the middle-level management positions. Another result is the limited representation of women in management positions in departments of Mathematics Science Education, Turkish Social Science Education and Computer and Instructional Technology Education. In the last part of the study, practical implications were presented to improve the representation of women in academic management.

### Keywords


Higher education management  
Faculties of education  
Women academics  
Female managers


### Article Info

**Received**  
January 26, 2022  
**Accepted**  
June 07, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf:* Terzi, G. ve Deniz, L. (2022). Eğitim fakülteleri yönetiminde kadın temsiline incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 116-132. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1063357>

\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Türkiye, [glcenterzi@gmail.com](mailto:glcenterzi@gmail.com)

<sup>2</sup>  Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [ld Deniz@marmara.edu.tr](mailto:ld Deniz@marmara.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Compared to the European Union countries, the number of women participating in academia in Turkey is quite high (Yenilmez, 2016). According to the data on YÖKSİS (2021a), 53% ( $n = 26.770$ ) of a total of 51.946 academics in all university types are women, 48% ( $n = 25.176$ ) are men. Accordingly, the entrance step of the academy is female-dominated. At first glance, quantitative data suggest that higher education is a paradise for women, but this covers up some facts about women, the fact that women are well-off compared to other fields in higher education does not mean that they do not face any discrimination (Poyraz, 2013). On the contrary, the high representation of women in academic employment is seen as a situational irony (Yenilmez, 2016). Approaches to the limited presence of women in the executive positions converge on sexist roles and social structure (Yıldız, 2018). By reinforcing the perception of gender with their own expectations, attitudes and behaviors, teachers influence the orientation of students to certain professions and the expectations of gender roles. For this reason, the most critical role models are teachers (Tan, 2007). The institutions that will develop a gender perspective for teacher candidates are universities (Taşkın ve Nayir, 2021). If teacher candidates are grown up in an environment where they cannot witness women's presence as well as men's at management levels, it is likely that they will raise future generations with this perception. From this point of view, the distribution of men and women in management positions in educational faculties that shape future generations is questioned.

There are studies that examine male-female representation in different dimensions in the literature (Adak, 2018; Aldırmaz, 2020; Ayyıldız-Ünnü, Baybars, & Kesken, 2014; Demir, 2018; Halifeoğlu, 2020; Hoştut, 2020; Negiz & Yemen, 2011; Öztürk, 2017; Şentürk, 2015; Yıldız, 2018). Since faculties of education are higher educational institutions that train teachers for various levels of the national education system and teacher candidates who are trained in these institutions will shape the new generations, it can be assumed that their experience of gender representation at the management levels implicitly (in the context of the hidden curriculum) may affect their subsequent professional and general attitudes and behaviors. Therefore, the difference of this study is that all public universities with a faculty of education in Turkey were included in the sample, and the representation of men and women in the management positions of these faculties were examined. In this context, the aim of this study is to reveal the status of male-female representation in the management positions of the faculties of education in state universities in Turkey.

### Method

This research was carried out with survey model. The general survey model aims to identify a situation as it is in order to generalize it to the population from which the sample was selected. The researcher can obtain the data from other sources (contacts, etc.) or interpret the data based on his/her own observations within a system by working on documents as well (Karasar, 2016). In this scope, it was aimed to reveal gender representation in the academic management of faculties of education by examining the information on their official websites. In the study, 77 faculties of education and three faculties of educational sciences reached on YÖKSİS (2021b) were included without any distinction. The study was carried out through the population. The researchers conducted a preliminary study on which units to scan, examined the available data and decided to examine the positions of dean, vice dean, department chair, and program head. The study was carried out between April-November 2021 according to the information obtained of the relevant positions. The data were then transferred to a statistical program and the frequency and percentages were computed.

### Findings

The findings revealed that in the dean position, the gender ratio is 16% ( $n = 13$ ) women and 84% ( $n = 67$ ) men; women make up only 28% ( $n = 43$ ) of vice deans, while men make up 72% ( $n = 108$ ); men outnumber women also in department chair position with a gender ratio of 64% ( $n = 649$ ) men and 36% ( $n = 363$ ) women. In other words, the proportion of men in the dean position (84%) is about five times higher than that of their female counterparts (16%), the proportion of female vice deans remains limited to 28%, and the proportion of male department chair is two times higher than that of females. When gender distributions in terms of units of the departments are examined, the gender ratio of program heads (PHs) is 70% ( $n = 45$ ) women and 30% ( $n = 19$ ) men in the Program of Preschool Education, while in Classroom Teaching it is 37% ( $n = 26$ ) women and 53% ( $n = 45$ ) men. In Foreign Languages Education Department, it is observed that the proportion of male PHs is higher except for the PHs of Teaching French. Similarly, in the Department of Turkish and Social Sciences Education, it is seen that the number of male PHs are sharply higher. In the department of Computer and Instructional Technology Education, men outnumber women with an average gender ratio of 82% ( $n = 18$ ) men and 18% ( $n = 4$ ) women. In the Department of Educational Sciences, except for the Program of Assessment and Evaluation in Education where 50% of PHs are women ( $n = 28$ ) and the Program of Educational Psychology (female PH in a total of 1 position),

male PHs seem to predominate. In the Department of Mathematics and Science Education, male PHs predominate sharply, in the Department of Physical Education and Sports, all PHs (100%,  $n = 3$ ) are male.

### Discussion and Conclusion

This study aims to reveal the status of male-female representation in management positions in faculties of education of state universities located in Turkey through a survey research. The results show that male academics predominate in dean and vice dean positions and that it is preferable for male academics to work with another male colleague in related positions. Also, there is a masculine dominance in the top management positions of the faculties of education. These results indicate the existence of a masculine dominance in the department chairs, just as in the dean and vice dean positions. However, in terms of the presence of women managers, when comparing middle-level and senior management positions, it can be said that there is a relatively better situation for women managers in middle-level management from an optimistic point of view. Despite this optimistic interpretation, it can be easily stated that women still remain in the minority in management positions of faculties of education. These results support the statement that “*the current structure and culture were created by men for men*” (O'Connor, 2018, p. 29).

In parallel with the findings of other studies (Aldırmaz, 2020; Hostut, 2020; Negiz & Yemen, 2011; Öztürk, 2017), it is seen that despite the numerical superiority of women in the entry step to higher education, their presence in senior management positions of educational faculties is quite limited. In addition, women academics remain in the critical minority in the management representations of some department chair positions. Although the proportion of female professors in scientific fields (such as STEM) that are traditionally dominated by men in higher education is quite high (Sađlamer et al., 2018), the fact that the number of female managers in these fields remains in a critical minority can be interpreted as a contradictory situation. The limited presence of female academics in the management of these programs can be studied in depth. A number of policies can be developed by legislators in order to eliminate the factors causing the limited existence of female leadership in the relevant fields. However, the way the relevant issue is addressed should not be reduced to the individual context of the female employee (Karakuş, 2021) and turned into a one-sided gender issue. According to the meta-evaluation study of Terzi and Deniz (2020), one of the obstacles for women to become managers is male employees. Accordingly, efforts to achieve gender equality should be focused on mobilizing men as well and it should be planned to achieve a change collectively (Subaşıć et al., 2018). The important point here is that corporate practices should be reorganized on the basis of law. In addition, these laws should be made and enacted to prevent and eliminate all forms of discrimination on a large scale (Yenilmez, 2016). The greater inclusion of women in management should not be seen as an aim to achieve equality only with the figures. In order to achieve the desired change, regulations should be made by the state and institutions, these should be implemented in a healthy way, male employees should also be included and those concerned should act collectively in order to ensure diversity, efficiency and transparency in management by participating the strengths of the sexes.

## Giriş

Cinsiyet temelli ayrımcılık hemen hemen tüm ülkelerin tarihsel süreçlerinde kadınlara yaşatılan bir pratik olmuştur. Eğitim hakkına erişimden başlayarak kadınların istihdamlarında, kariyer gelişimlerinde, idari pozisyonlara terfilerinde ve karar mekanizmalarına katılımlarında bu eşitsizliğin iz düşümleri görülmektedir. Erkeklerden çok daha sonra eğitim hakkını kazanabilen kadınların eğitim gördükleri alanlar ise yükseköğretim özelinde, onlara yüklenen toplumsal cinsiyet rollerine uygun bazı bölümlerle sınırlandırılmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri kültürün ve dolayısıyla toplumun kadınlık-erkekliğe atfettiği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir. Başka bir deyişle toplumsal cinsiyet, bireyleri erkeksi ya da kadınsı olarak kategorize eden psikososyal özelliklerdir (Vargel Pehlivan, 2017). Toplum tarafından belirlenen bu kadınlık ve erkeklik kalıpları, kadını ve erkeği birbirinden ayırmakla kalmamakta aynı zamanda onların sosyal kaynaklara ve deneyimlere erişimlerini büyük ölçüde farklılaştırmaktadır (Çobanoğlu, 2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği ise cinsiyete bakılmaksızın eşit haklara, statüye ve fırsatlara sahip olmakla ilgilidir. Literatürdeki cinsiyet paritesi (eşitliği) genellikle kadınların topluma ait kurumsal yapılarında (yükseköğrenim kurumları dâhil) sahip oldukları güçlü pozisyonların oranının, erkeklerin sahip oldukları pozisyonların oranıyla aynı olması gerektiğine odaklanmaktadır (O'Connor ve Irvine, 2020). Ancak gerçekte arzulan durum, cinsiyet eşitliğini yalnızca rakamlarda yakalamak değildir (Arner, 2022).

Ülkemiz tarihi incelendiğinde kadınların yükseköğretim görmeleri hususunun II. Meşrutiyet'in ilanından sonra sıkça tartışılan konulardan biri olduğu fakat kadınların yükseköğretim görebilmelerinin ancak 1914 yılında İnas Darülfünunu ile gerçekleştiği görülmektedir (Akyüz, 2012). Yükseköğretimde kadınlara yönelik dersler ilk kez İstanbul Dârülfünunu'nda 5 Şubat 1914 tarihinde verilmiştir (Kurnaz, 1999). Daha sonraki yıllarda İnas Darülfünunu öğrencilerinin, kadınların eğitiminin erkeklerin eğitimiyle kıyaslandığında yetersiz kalması taleplerine istinaden, İnas Darülfünunu senato kararı ile kapatılarak tarihe karışmıştır (Arslan ve Akpınar, 2005). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte de en temel söylemlerden biri kadınların eğitimi olmuştur (Yalçın, 2019). Bu dönemde kadınlar yükseköğrenime kabul edilme haklarını kullanarak akademik çalışma hayatına adım atmış, akademik ilerlemeler elde etmiş ve akademik yöneticiliğe atanmışlardır (Çağlayan, 2015). Bu gelişmelerin genel bir değerlendirilmesi yapıldığında Cumhuriyet döneminde uygulanan yükseköğretim reformlarının nitelikli Türk kadınlarının erkek egemen bölümlere ve meslek hayatına girişini desteklediği görülmektedir (Sağlamer ve diğ., 2018) ancak yine de bu gelişmelerin akademiye toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakta yeterli olduğu söylenemez (Adak, 2018). Akademiye özellikle yönetici pozisyonlarında ve yükseköğretim kurumlarına ait idari karar mekanizmalarında kadın temsili hâlâ düşüktür (Yıldız, 2018).

Akademik çalışmaları basan yayınevi Elsevier'in, son 20 yıl içerisinde gelişmiş ülkelerde kadın akademisyenler ile kadın araştırmacılar tarafından 27 farklı alanda basılan akademik çalışmalar üzerine yaptığı araştırma raporuna göre kadın ve erkek araştırmacı ve akademisyenler arasındaki fark son 20 yılda %40 azalmıştır (T. C. Kalkınma Bakanlığı, 2018). YÖKSİS (2021a) verileri incelendiğinde görülmektedir ki tüm üniversite türlerinde araştırma görevlisi kadrosunda yer alan toplam 51.946 akademisyenin %53'ü ( $n = 26.770$ ) kadın, %48'i ( $n = 25.176$ ) erkektir. Buna göre akademiye girişte niceliksel olarak kadınların üstünlüğünden bahsedilebilir. Akademik unvanların ileriki basamağı incelendiğinde tüm üniversite türlerinde görevli toplam 31.091 profesörden %33'ünün ( $n = 10.152$ ) kadın, %67'sinin ( $n = 20.939$ ) erkek olduğu görülmektedir. Bu durumda denilebilir ki kadın-erkek akademisyen arasındaki niceliksel fark, akademinin ilk basamağında kabul edilebilir görünmekle birlikte akademik unvanlar ilerledikçe kadın akademisyen oranında ciddi bir kayıp yaşanmaktadır. Söz konusu kayıplar üniversitelerde (toplumsal) cinsiyet eşitliğinin sağlanamıyor oluşu ile (Kara ve Kara, 2019; Rosa ve Clavero, 2022; Yıldız, 2018) ifade edilmektedir. Kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmelerinin önündeki engelleri ifade eden metaforlar da literatürde yer almaktadır. Bu metaforlardan cam tavan sendromu kadınların akademiye girişte erkeklerden daha avantajlı bir konuma sahip olmalarına rağmen örgütsel, kültürel ve toplumsal pratikler ya da kişisel tercihler nedeni ile yönetim kademelerine yükselmelerinin önündeki engelleri ifade etmekte (Lufler ve McNulty, 2022; Öztürk, 2017; Tahtalıoğlu ve Özgür, 2020), kraliçe arı sendromu ise yönetici pozisyonlarındaki kadınların hemcinslerine uyguladıkları engelleri ifade etmektedir (Arvate, Galilea ve Todescat, 2018; Faniko, Ellemer ve Derks, 2020; Özkan, 2020).

Yönetim kadrolarında kadın temsiline düşüklüğünü örgütsel parametrelerle açıklamak da mümkündür. Ferguson'a (1984) göre bürokratik örgütlenme biçimi, kuruluşu ve doğası gereği masküldür. Diğer bir ifade ile bürokrasi, erkek örgütlenme biçiminin bir yansımasıdır. Halford, Savage ve Witz'e (1997) göre örgütler hâlihazırda cinsiyetlendirilmiş ekonomik, sosyal ve kültürel bir yapı içinde kurulur ve işlevlerini sürdürürler. Acker'a (1990) göre ise örgütlerin bu cinsiyetlendirilmiş yapısı kadın ve erkeklik cinsiyetinin inşası, sosyal-kültürel semboller, cinsiyetlendirilmiş sosyal yapılar, çalışma ortamına taşınan bireysel kimlik ve toplumsal cinsiyet dahil edilmeden tam olarak açıklanamaz. Bu yaklaşımlar, örgütlerin doğası gereği veya sonradan şekillenerek dönüştükleri eril hakimiyetli yapıları ortaya koymaktadır. Örgütlerin eril yapılarla yoğrulmuş olması ise kadın yöneticiler aleyhine oluşan güç dağılımlarını anlayabilmek açısından önemlidir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ile kadının her alanda güçlenmesi küresel bir öncelik olarak Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın en önemli hedeflerinden biridir ve yoksulluğun ortadan kaldırılması, eşitsizlik ve



dışlamanın azaltılmasında ülkeleri destekleme çalışmalarının her yönünün ayrılmaz bir parçasıdır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization [ILO] ve İsveç Uluslararası Kalkınma İşbirliği Ajansı [SIDA] ortak çalışması ile, toplumsal cinsiyete duyarlı yaklaşımlarla ve aktif iş gücü piyasasında kadınların güçlendirilmesi hedefiyle Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) ile birlikte Türkiye'nin ilk Kadın İstihdamı Eylem Planı hazırlanarak Kadınlar için Daha Çok ve Daha İyi İşler projesi geliştirilmiştir (ILO, 2014). Ayrıca işletmelerdeki çalışanlar için Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalığı eğitimleri (ILO, 2019a), toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasına katkıda bulunmak amacıyla Katılımcı Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Denetimi (ILO, 2019b), cinsiyete dayalı ücret açığının azaltılması amacıyla ILO-TUİK İş Birliği Protokolü yürütülmüştür (ILO, 2020). 2022 yılında ise Türkiye Ofisi ve Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu çalışma yaşamında cinsiyete dayalı şiddetle mücadele etmek, cinsiyet temelli şiddet ve tacizin önlenmesine ilişkin farkındalık yaratmak ve bu tür şiddete ya da tacize maruz kalanların destek mekanizmalarına erişebilmelerini sağlamak amacıyla iş birliği çalışmaları başlatmıştır (ILO, 2022). Öte yandan UNESCO Latin Amerika ve Karayipler Uluslararası Yükseköğretim Enstitüsü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [UNESCO-IESALC], 2021) raporunda yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin küresel bir sorun olmaya devam ettiği ortaya konulmuştur. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı kapsamında Pittsburg Üniversitesi tarafından 170 ülke üzerinde yapılan ilk kapsamlı araştırma sonucuna göre kadınların kamu yönetimindeki temsillerinde ilerleme kaydedilmesine rağmen kalıcı boşlukların devam ettiği ortaya konulmuştur (Pittsburg University, 2021). Aynı rapora göre kadınlar, COVID-19 süreci dâhil olmak üzere, en yüksek güç ve etki seviyelerindeki pozisyonlara ilerlemelerini engelleyen cam tavanlara ve cam duvarlara çarpmaya devam etmektedirler. Sabancı Üniversitesi bünyesinde yayımlanan Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Mekanizmaları (Göker ve Polatdemir, 2019) çalışmasına göre üniversitelerdeki toplumsal cinsiyet politikaları ve kadın çalışmaları uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde ilgili alanda kayda değer çalışmalar yapıldığı fakat yine de yolun başında olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Oysaki kamu yönetiminde kadın liderlerin varlığı, hükümetlerin daha duyarlı ve hesap verebilir olmasına katkı sağlamakta ve kamu hizmetlerinin niteliğini önemli ölçüde yükseltmektedir; bu sebeplerle toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak hesap verebilir ve kapsayıcı bir kamu yönetimi için zorunluluktur (Pittsburg University, 2021).

Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'de akademiye yer alan kadın sayısı oldukça yüksektir (Yenilmez, 2016). Öte yandan Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum, 2021) bünyesinde yayımlanan Küresel Cinsiyet Ayrımı Raporu'na göre ülkemiz cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında 156 ülke arasında 133. sıradadır. İlk bakışta nicel veriler incelendiğinde akademinin kadınlar açısından bir cennet olduğu varsayımı ortaya çıkmakla birlikte bu durum kadınlar aleyhine bazı gerçekleri bulanıklaştırmakta, diğer alanlara kıyasla kadınların akademiye varlıklarının rakamlar bazında iyi durumda olması, onların herhangi bir ayrımcılığa uğramadıkları anlamına gelmemekte (Poyraz, 2013), aksine akademik istihdamda kadınların yüksek temsili, durumsal bir ironi olarak görülmektedir (Yenilmez, 2016). Yönetici kademelerinde kadın liderlerin sınırlı varlığına yönelik yaklaşımlar ise cinsiyetçi roller ve toplumsal yapı üzerinde birleşmektedir (Yıldız, 2018). Cinsiyet algısını beklenti, tutum ve davranışlarıyla pekiştirerek öğrencilerin belirli mesleklere yönelmelerini ve cinsiyet rolleri beklentilerini etkileyen en önemli rol modeller ise öğretmenlerdir (Tan, 2007). Eğitim politikalarının eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik edecek şekilde düzenleniyor olması durumunda bile ana toplumsal değişim ajanları öğretmenlerdir (Esen, 2013). Öğretmen adayları için cinsiyet perspektifi geliştirecek kurumlar ise üniversitelerdir (Taşkın ve Nayir, 2021). Eğer öğretmen adayları yönetim kademelerinde erkekler kadar kadınların da var olduğuna tanık olamadığı bir ortamda yetişiyorsa gelecek nesilleri de bu algıyla yetiştiriyor olması muhtemeldir. Bu noktadan hareketle gelecek nesilleri şekillendiren eğitim fakültelerinin yönetim pozisyonlarında kadın-erkek dağılımının ne durumda olduğu merak edilmektedir.

Yönetim kademelerinde kadınların sınırlı bir biçimde var olması çeşitli kuramlarla açıklanmaya çalışılmış bir sorundur. Biyolojik kuram, kadın ve erkeğin doğuştan sahip olduğu biyolojik ve psikolojik farklılıklara vurgu yaparak liderlik pozisyonlarının doğaları gereği erkekler için ulaşılabilir olduğunu ima etmektedir. Buss'a (1995) göre kadınlar ve erkekler biyolojik farklılıkları nedeniyle farklı toplumsal rollere sahiptir. Toplumsal rollerine paralel olarak 'erkek' kaynak sağlayıcı (provider role), 'kadın' ise evle ilgilenen (homemaker role) rolleriyle bağdaştırılmaktadır (Keskin ve Ulusan, 2016). Bunun bir sonucu olarak kadınlar, kendilerine yüklenen toplumsal roller neticesinde ev içi işlerle ilgilenmiş ya da çalışma hayatında bakım ve hizmet görevlerine paralel işlerde var olabilmişlerdir. Dahası, bu erkek egemen toplumsal yapı her alanda olduğu gibi örgütsel alanda da baskın olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2020). Savran ve Demiryontan'a (2016) göre erkeğe iktidar ve egemenlik arayan gibi ifadeler atfedilirken kadına bağımlı, besleyici, duygusal gibi arka planda kalan ifadeler atfedilmektedir. Liderlik rollerinin iktidarla özdeşleştirilmiş olduğu düşünüldüğünde yönetici pozisyonlarının erkek erişimine daha açık olduğu yorumu yapılabilir. Beauvoir'ın "*kadınlar erkeklerin olumsuzudur, eril kimliğin kendisini farklılaştırırken karşısına aldığı eksidir*" (Butler, 2008, s. 56) deyişi, bu durumu destekler niteliktedir. Kadınların yüzyıllar boyunca kamusal alanın dışında kalarak özel alan içinde var olmaları, örgütlerin oluşumunda, yönetilmesinde ve şekillenmesinde erkeklerin rol oynamalarının birincil nedeni olarak görülmektedir (Çetinel ve

Yılmaz, 2016). Diğer bir ifade ile örgütsel kuram çerçevesinde, örgütler cinsiyetten arınmış yapılar değildir (Acker, 1990); yönetim kavramları, sistemleri ve yapıları cinsiyetlendirilmiştir (Ayyıldız Ünnü, 2015). Örgütlerin cinsiyetlendirilmesi ise cinsiyet eşitsizliklerini ve farklılıklarını meşrulaştıran semboller, imajlar, ideolojiler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gherardi, 2005). Tüm bu etmenler sebebiyle kadınların güç dağılımının dışında bırakılması ise hem insan hakları bağlamında bir kayıptır hem de kadınların örgüt içi performanslarından ve örgüte katkılarında faydalanamamaktır ki bu durum örgütleri ileri taşımanın anahtarı olabilecek bir dizi değişkeni göz ardı etmek anlamına gelmektedir (Irefin, Ifah ve Bwala, 2012).

Alanyazın incelendiğinde akademik yönetimde kadın-erkek temsili farklı boyutlarıyla inceleyen çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda cinsiyet temsili akademik unvanlar (Adak, 2018; Ayyıldız- Ünnü, Baybars ve Kesken, 2014; Demir, 2018; Halifeoğlu, 2020; Şentürk, 2015; Yıldız, 2018), dekanlık ve rektörlük gibi yönetim görevleri (Aldırmaz, 2020, Negiz ve Yemen, 2011) ile üniversite yönetim kurullarındaki durum (Hoştut, 2020) açısından incelenmiştir. Bir diğer çalışmada ise (Öztürk, 2017) yönetici pozisyonlarındaki akademisyenler ve üst düzey memurların daha bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği fakat göller bölgesindeki üniversiteler ile sınırlı tutulduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalardan hareketle kadın-erkek temsili eğitim fakülteleri özelinde ele alınıp incelenmediği anlaşılmaktadır. Eğitim fakültelerinin millî eğitim sisteminin çeşitli kademelerine öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları olması ve bu kurumlardan yetişecek öğretmenlerin yeni nesilleri şekillendirecek olmalarından hareketle, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde örtük olarak (örtük program bağlamında) yönetim kademelerinde cinsiyet temsiliyle ilgili edindikleri yaşantıların daha sonraki mesleki, genel tutum ve davranışlarına etki edebileceği varsayılabilir. Bu sebeple araştırmanın eğitim fakülteleri özelinde yapılmasının ayrı bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın alanyazındaki diğer araştırmalardan farkı Türkiye’de eğitim fakültesi bulunan tüm devlet üniversitelerinin araştırmanın örnekleme dâhil edilerek bahsi geçen fakültelerin yönetim pozisyonlarında (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, ana bilim dalı başkanı) kadın-erkek temsili incelenmesidir. Bu bağlamda Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerine ait yönetim pozisyonlarında kadın-erkek temsili ortaya çıkarmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Türkiye’de devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki yönetim pozisyonlarında kadın-erkek temsili konu alan bu araştırma, nicel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Genel tarama modeli evren üzerinde veya evrenden alınan bir örneklem üzerinde genelleme yapmak amacıyla var olan durumu var olduğu hâliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama araştırmacısı, diğer kaynaklardan (kişiler vb.) yararlanabileceği gibi belgeler üzerinde de çalışarak verileri bir sistem içinde kendi gözlemlerine dayanarak yorumlayabilir (Karasar, 2016). Bu çerçevede bu araştırmada, üniversitelerin eğitim fakültelerine ait resmî internet sitelerinde yer alan bilgiler incelenerek yönetim pozisyonlarındaki kadın-erkek dağılımları tespit edilmeye çalışılmış ve eğitim fakültelerinin akademik yönetimlerinde cinsiyet temsili ne durumda olduğu yorumlanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Türkiye’deki eğitim fakültelerinin yönetim kademelerinde kadın-erkek dağılımlarını incelemek üzere eğitim fakültesine sahip üniversite bilgileri, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YÖKSİS, 2021b) üzerinden taranmıştır. Tarama sonucunda devlet üniversitelerine ait toplam 77 eğitim fakültesi ve üç eğitim bilimleri fakültesi olduğu belirlenmiştir. Belirlenen fakülteler çalışma kapsamına alınmıştır ve araştırma çalışma evreni üzerinden sürdürülmüştür. Çalışma kapsamında eğitim bilimleri fakülteleri ayırılmadan eğitim fakültesi olarak adlandırılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Eğitim fakülteleri yönetimine ait kadın-erkek dağılımını incelemek üzere hangi birimlerin taranacağı konusunda araştırmacılar bir ön çalışma yaparak ulaşılabilecek verileri incelemiş ve dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, ana bilim dalı başkanı pozisyonlarının irdelenmesine karar verilmiştir. YÖKSİS’ten elde edilen veriler doğrultusunda yönetim pozisyonlardaki kadın-erkek temsili dağılımları, 77 eğitim fakültesi ve üç eğitim bilimleri fakültesinin resmî internet sitesinde yer alan ilgili pozisyonlara ait bilgilere göre hazırlanmıştır. Resmî internet sitesinde yer almayan bilgiler için ilgili fakültelerin gerek sekreterliklerine gerekse araştırma görevlilerine bizzat e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler bir istatistik programına aktarılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırma Nisan 2021-Kasım 2021 ayları arasında yapılmıştır.



## Bulgular

Devlet üniversitelerine ait eğitim fakültelerinin yönetim pozisyonlarda kadın-erkek temsiliini ortaya koymak amacıyla yürütölen bu çalışmada dekanların, dekan yardımcılarının, bölüm başkanlarının ve ana bilim dalı başkanlarının cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Dekan, Dekan Yardımcıları, Bölüm Başkanları ve Ana Bilim Dalı Başkanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Yöneticiler	<i>n</i>	%
Dekan		
Kadın	13	16
Erkek	67	84
Toplam	80	100
Dekan Yardımcısı		
Kadın	43	28
Erkek	109	72
Toplam	152	100
Bölüm Başkanı		
Kadın	167	31
Erkek	380	69
Toplam	547	100
Ana Bilim Dalı Başkanı		
Kadın	363	36
Erkek	649	64
Toplam	1012	100

Not: Bir üniversitenin resmî internet sitesinde sadece dekan bilgilerinin yer alması nedeni ile diğer veriler 79 fakülte üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 1’e göre eğitim fakültelerindeki kadın dekan oranı %16 ( $n = 13$ ), erkek dekan oranı ise %84 ( $n = 67$ )’tür. Tabloda kadın dekan yardımcılarının oranının %28 ( $n = 43$ ), toplam erkek dekan yardımcılarının oranının ise %72 ( $n = 108$ ) olduğu görölmektedir. Kadın bölüm başkanı oranı %31 ( $n = 167$ ), erkek bölüm başkanı oranı ise %69 ( $n = 380$ )’dur. Yine Tablo 1’e bakıldığında kadın ana bilim dalı başkanı oranının %36 ( $n = 363$ ), erkek ana bilim dalı başkanı oranının ise %64 ( $n = 649$ ) olduğu görölmektedir. Bu rakamlar, yöneticilik pozisyonu yükseldikçe kadınların temsil edilme oranlarının düştüğünü ortaya koymaktadır.

Eğitim fakültelerindeki dekan yardımcılığını pozisyonlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Dekan Yardımcılığı Pozisyonlarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Yalnızca Kadın	2	2
Kadın-Kadın	6	8
Kadın- Erkek	29	37
Yalnızca Erkek	4	5
Erkek-Erkek	38	48
Toplam	79	100

Tablo 2’ye göre eğitim fakültelerindeki toplam dekan yardımcılığı pozisyonları (1. ve 2. dekan yardımcıları) cinsiyet dağılımları açısından irdelendiğinde yalnızca kadın olarak görev yapmakta olan dekan yardımcısı oranının %2 ( $n = 2$ ) kadın-kadın olarak görev yapmakta olan dekan yardımcısı oranının %8 ( $n = 6$ ), yalnızca erkek olarak

görev yapmakta olan dekan yardımcısı oranının %5 ( $n = 4$ ) (toplam 1 dekan yardımcısı pozisyonunda), erkek-erkek olarak görev yapmakta olan dekan yardımcısı oranının %48 ( $n = 38$ ) olduğu görülmektedir.

Ana bilim dalı başkanlarının, ana bilim dallarına göre cinsiyet dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Ana Bilim Dalı Başkanlarının, Ana Bilim Dallarına Göre Cinsiyet Dağılımı*

Ana Bilim Dalı Başkanlığı	Cinsiyet $n$ (%)		
	Kadın	Erkek	Toplam
TE Okul Öncesi Öğretmenliği	45 (70)	19 (30)	64 (100)
TE Sınıf Öğretmenliği	26 (37)	45 (63)	71 (100)
YD Almanca Öğretmenliği	6 (40)	9 (60)	15 (100)
YD Fransızca Öğretmenliği	6 (55)	5 (45)	11 (100)
YD Arapça Öğretmenliği	1 (20)	4 (80)	5 (100)
YD İngilizce Öğretmenliği	21 (44)	27 (56)	48 (100)
YD Japonca Öğretmenliği	-	1 (100)	1 (100)
ÖE Zihin Engelliler Öğretmenliği	10 (33)	20 (67)	30 (100)
ÖE Özel Yetenekliler Eğitimi	4 (50)	4 (50)	8 (100)
ÖE İşitme Engelliler	3 (60)	2 (40)	5 (100)
ÖE Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi	2 (100)	-	2 (100)
ÖE Görme Engelliler	2 (100)	-	2 (100)
ÖE Üstün Zekalılar	-	1 (100)	1 (100)
GS Resim-İş Öğretmenliği	24 (67)	12 (33)	36 (100)
GS Müzik Öğretmenliği	16 (46)	19 (54)	35 (100)
TS Coğrafya Öğretmenliği	5 (38)	8 (62)	13 (100)
TS Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	13 (21)	49 (79)	62 (100)
TS Tarih Öğretmenliği	1 (9)	10 (90)	11 (100)
TS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	3 (21)	11 (79)	14 (100)
TS Türkçe Öğretmenliği	14 (22)	50 (78)	64 (100)
TS Felsefe Grubu Öğretmenliği	1 (33)	2 (67)	3 (100)
BÖT Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	4 (18)	18 (82)	22 (100)
EB Eğitim Programları ve Öğretim	21 (31)	46 (69)	67 (100)
EB Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	12 (18)	55 (82)	67 (100)
EB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	28 (50)	28 (50)	56 (100)
EB Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23 (34)	45 (66)	68 (100)
EB Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri	3 (25)	9 (75)	12 (100)
EB Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı	6 (40)	9 (60)	15 (100)
EB Öğretim Teknolojileri	-	6 (100)	6 (100)
EB Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri	2 (33)	4 (66)	6 (100)
EB Eğitim Psikolojisi	1 (100)	-	1 (100)
MF Biyoloji Öğretmenliği	6 (37)	10 (63)	16 (100)
MF Fen Bilgisi Öğretmenliği	21 (32)	45 (68)	66 (100)
MF Fizik Öğretmenliği	3 (20)	12 (80)	15 (100)
MF Kimya Öğretmenliği	5 (31)	11 (68)	16 (100)
MF Matematik Öğretmenliği	18 (32)	39 (68)	57 (100)
MF İlköğretim Matematik	7 (39)	11 (61)	18 (100)
BE Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-	3 (100)	3 (100)

Tablo 3'e göre eğitim fakültelerinde bulunan ana bilim dalı başkanlıklarına göre cinsiyet dağılımları irdelendiğinde, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda kadın başkan oranının %70

( $n = 45$ ), erkek başkan oranının %30 ( $n = 19$ ) olduğu; Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda ise kadın başkan oranının %37 ( $n = 26$ ), erkek başkan oranının ise %53 ( $n = 45$ ) olduğu görülmektedir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı haricinde erkek başkan oranının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Benzer biçimde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne bakıldığında erkek ana bilim dalı başkanlarının oransal olarak daha keskin bir biçimde yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde erkek ana bilim dalı başkanı oranı %82 ( $n = 18$ ), kadınların oranı %18'dir ( $n = 4$ ). Eğitim Bilimleri Bölümünde ise Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı'nda kadın başkan oranı %50 ( $n = 28$ )'dir ve Eğitim Psikolojisi Ana Bilim Dalı (toplam 1 pozisyonda kadın başkan) haricinde erkek başkanların baskın olduğu dikkat çekmektedir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde erkek ana bilim dalı başkanı oranı keskin bir biçimde baskındır. Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde ise ana bilim dalı başkanlarının tamamı (%100,  $n = 3$ ) erkektir.

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerine ait yönetim pozisyonlarında cinsiyet temsiline ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla genel tarama yöntemi ile yürütülen bu araştırmada dekanlık pozisyonu cinsiyet dağılımları irdelendiğinde ulaşılan bulgulara göre erkek dekan oranının (%84) kadın dekan oranından (%16) yaklaşık beş kat fazla olduğu görülmektedir. Nealy'e (2008) göre kurumların üst düzey yönetimlerindeki cinsiyet çeşitliliğinin sağlanamayışı, kısmen cam tavan etkilerinin bir sonucudur: Kadınlar akademiye rakamsal olarak erkeklerden daha avantajlı bir konumda başlamalarına rağmen kariyer basamaklarının ileriki kadroları kadınlar için hâlâ neredeyse erişilemezdir (Williams, 2014). Bu durum akademiye cinsiyet ayrımının bulunduğu ya da cam tavan engellerinin varlığına işaret edebilir. Nitekim Suğur ve Cangöz'ün (2016) çalışmasında akademinin cinsiyet-yansız olarak işleyen alanlar olmadığı ortaya konulmuştur.

Devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki toplam dekan yardımcılığı pozisyonları (1. ve 2. dekan yardımcıları) cinsiyet dağılımları açısından irdelendiğinde ulaşılan bulgulara göre 1. ve 2. dekan yardımcılığı pozisyonlarında kadın-erkek olarak görev yapmakta olan akademisyenlerin oranında %37'lik bir dağılım söz konusu iken erkek-erkek olarak görev yapmakta olan akademisyenlerin oranı %48'dir. Öte yandan 1. ve 2. dekan yardımcılığı pozisyonlarında kadın-kadın olarak görev yapmakta olan akademisyenlerin dağılımı %8 olarak kalmaktadır. Buradan hareketle dekan ve dekan yardımcılığı pozisyonlarında erkek akademisyenlerin baskın olduğu ve erkek akademisyenlerin ilgili pozisyonlar için bir başka erkekle çalışmasının tercih edildiği görülmektedir ki bu durum kadın yöneticilere dair ön yargıların varlığına işaret edebilir. Nitekim Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (United Nations Development Programme [UNDP] (2020) Toplumsal Cinsiyet Normları Endeksi Raporu'na göre dünya çapında erkeklerin ve kadınların neredeyse %90'ı kadınlara karşı ön yargılıdır ve kadın hakları gelişimindeki onlarca yıllık ilerlemeye rağmen Fas, Gürcistan, Türkiye, Güney Afrika, Romanya, Hindistan, İsveç gibi ülkelerde cinsiyet eşitliğine karşı ön yargı artmaktadır. Kark ve Eagly'nin (2010) çalışmasına göre stereotipler ve kadın yöneticilere karşı ön yargılar, kadınların yönetimde yetersiz temsillerinin ardındaki nedenlerden biri olarak gösterilebilir. Nitekim Korkmaz'ın (2016) çalışmasına göre kadınların üst yönetimde başarılı olmayacağına dair ön yargılar, kadınlarla iletişim kurmanın zorluğuna inanılması ve erkeklerin gücü kendi ellerinde tutma isteği, erkek yöneticiler tarafından konulan en önemli engellerdir.

Toplam dekan yardımcılığı pozisyonları cinsiyet dağılımları açısından irdelendiğinde ise toplam erkek dekan yardımcılığı oranının %72 olduğu, toplam kadın dekan yardımcılığı oranının %28'le sınırlı kaldığı ve aradaki farkın 2.5 kat olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim fakültelerinin tepe yönetim pozisyonlarında eril hakimiyet söz konusudur. Bölüm başkanlığı ve ana bilim dalı başkanlığı pozisyonları cinsiyet dağılımları açısından irdelendiğinde ise kadın bölüm başkanı oranı (%31) ile erkek bölüm başkanı oranı (%69) arasında aynı şekilde; ana bilim dalı başkanlığı pozisyonlarında da kadın ana bilim dalı başkanı oranı (%36) ile erkek ana bilim dalı başkanı oranı (%64) arasında iki kat fark olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar da bölüm ve ana bilim dalı başkanlığı seviyelerinde tıpkı dekan ve dekan yardımcılığı olduğu gibi, eril bir hakimiyetin varlığını ortaya koymaktadır. Ancak kadın yöneticilerin varlığı hususunda, orta seviye yönetim ile üst seviye yönetim pozisyonları kıyaslandığında orta seviye yönetimde, kadın yöneticiler için, iyimser bir bakış açısıyla, görece daha iyi bir durumun varlığından söz edilebilir. Bu iyimser yoruma rağmen devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerine ait yönetim pozisyonlarında kadınların hâlâ azınlıkta kaldığı rahatlıkla ifade edilebilir. Bu sonuçlar O'Connor'ın (2018) "*mevcut yapının ve kültürün erkekler tarafından erkekler için yaratıldığı*" (s. 29) ifadesini destekler niteliktedir. Nitekim Aktaş'ın (2020) yönetici kadın akademisyenlerle çalıştığı araştırmasına göre kadın akademisyenler yöneticiliği erkek egemen alanda deneyimlenen bir pratik olarak anlamlandırmakta ve yöneticilik deneyimlerini erkek egemen bir alanda varoluş mücadelesi hâliyle yaşamaktadırlar. Yine aynı çalışmaya göre yönetim kademesine yükselebilen kadınlar ise yöneticilik sürecinde karşılaştıkları sorunlara bir çözüm üretmek motivasyonu ile erkek yardımcı seçerek erkeklerin lobisine dolaylı yollardan girmeye çalışmaktadırlar.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular akademik üst yönetimde kadınların sınırlı temsiline işaret etmektedir. Öztürk'ün (2017) çalışmasına göre ülkemizde 2017 yılında üst düzey yönetici kadın oranı %13 olarak ifade edilmektedir; akademik yönetimde ise hemen hemen %15'in altında bir dağılım söz konusudur. Türkiye'de 2018

yılında kadın liderlerin söz konusu sınırlı temsillerini iyileştirmek adına yayınlanan On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023 çerçevesinde kadın liderliğinin teşviği ve güçlendirilmesi için politik adımlar atılması kararlaştırılmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018). Artar ve Fildiş'in (2021) çalışmasına göre, kadın-erkek cinsiyet eşitliğini sağlamada Türkiye özelinde hazırlanan programlar, eylem planları ve eğitimler azımsanmayacak sayıdadır. Ancak tam bu noktada Türkiye'de cinsiyet eşitliğine ilişkin uygulama ve kanunların varlığına karşın pratikte yeterli etkiyi sağlayamaması sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Şu an gelinen güncel nokta değerlendirildiğinde ise Yükseköğretim Kurulu Akademide Kadın Çalışmaları Birimi tarafından yayımlanan Türkiye'de Akademide Kadın başlığındaki Sayısal Veriler Raporu'na (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020) göre yükseköğretimde üst pozisyonlarda liderlik yapan kadın akademisyen oranı %14'tür. Öte yandan aynı rapora göre AB'de yükseköğretimde üst pozisyonlarda liderlik yapan kadın akademisyen oranı %22'dir. Buna göre Türkiye, Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında, kadınların akademik karar alma düzeylerinde temsil edilmelerinde önemli ölçüde geride kalmaktadır (Sağlamer ve diğ., 2018). Özellikle rektörlük, dekanlık gibi yüksek düzey karar verme mekanizmalarında, kadının sınırlı varlığı dikkat çekici bir husustur (Yıldız, 2018). Oysaki Türkiye'de akademiye giriş seviyesindeki kadınların sayısı AB ülkelerine kıyasla yüksektir fakat kadın akademisyenlerin çoğu zirveye ulaşmamaktadır; bu durum ise akademik mesleğin cinsiyet ayrımcılığına karşı bağışık olmadığına bir göstergesidir (Yenilmez, 2016). Ocak'ın (2021) çalışmasına göre yasal hiçbir engel bulunmamasına rağmen Türkiye'de eğitim yönetimi pozisyonlarında kadınların temsili çok düşüktür ve kadınların yükselmelerinin önünde oldukça karmaşık olan bir direnç sistemi bulunmaktadır. Çalışmaya göre kadınlar yönetim kademelerine ulaşmak konusunda çok da talepkâr değillerdir. Aslında kadınlar yönetim kademelerine erişimde yasal engellerle karşılaşmamasına rağmen (Ocak, 2021) birtakım örgütsel, ailevi ve bireysel engellere takılmaktadırlar (Kılıç ve Bektaş, 2021; Noronha ve Aithal, 2020). Bu engeller literatürde *cam tavan* olarak adlandırılmaktadır (Karakuş, 2021; Lufler ve McNulty, 2022; Öztürk, 2017; Shah ve diğ., 2022; Tahtaloğlu ve Özgür, 2020). Cam tavan, kadınların yükselmelerinin önündeki görülemeyen ve aşılamayan engelleri temsil eden bir metaforudur. Toplumsal cinsiyet faktörleri bağlamında kadına biçilen roller ve bireysel olarak kadının üstlendiği çoklu roller, yetiştirilme tarzı, stereotipler gibi kültürel faktörler, kadınların hâlihazırda var olan rollerinin getirdiği sorumluluklara yenilerini eklemek istemeyişi gibi kişisel faktörler, eril tabanlı kurum kültürleri ve pratikleri, erkek çalışanların tutumu, mentor ya da rol model eksikliği, kadınlar arası rekabeti ifade eden kraliçe arı sendromu gibi örgütsel faktörler, cam tavana neden olan ve dolayısıyla kadınların yönetim pozisyonlarında erkeklerle eşit şekilde temsil edilmelerine engel olan etmenler olarak gösterilebilir. Kadınların kariyerleri boyunca belli bir kademedен sonrasına yükselmeyişleri durumu, alanyazında ayrıca sızdıran boru hattı (Adak, 2018; Almukhambetova, Torrano ve Nam, 2021; Ysseldyk ve diğ., 2019), yapışkan zemin (Shah ve diğ., 2022; Yılmaz, 2020) metaforları ile de tanımlanmaktadır.

Özkanlı'nın (2010) Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Raporu'na göre, üst yönetim pozisyonlarına ulaşmanın önündeki engeller olarak Türkiye'deki kadın akademisyenler, özellikle ailenin destek yetersizliğini, üst yönetim ekibi ile üniversitedeki diğer kadın meslektaşlarının muhalefetini belirtmektedirler. Manfredi, Clayton-Hathway ve Cousens (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise alanyazından elde edilen temel bulguların, kadınların kariyer ilerlemesini etkileyebilecek çeşitli yapısal sorunları vurgulamakta olduğu ifade edilmiştir. Bunlar arasında cinsiyete dayalı örgüt kültürleri ve liderlik idealleri, kadın ve erkek yetkinliklerinin çifte değerlendirme standartları, birçok kurumsal norm ve uygulamayı etkileyen kalıcı bir homososyal kültürün varlığı sayılabilir. Nitekim kurum kültüründen kaynaklanan yükseköğretim kurumlarının cinsiyetlendirilmiş doğasının ve hizmet kültürü olarak kadınlardaki liderlik algısının, kadın liderliğini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur (Moodly ve Toni, 2017). Öte yandan kurum kaynaklı cinsiyetçi yaklaşımlar kadın çalışanın bireysel bağlamına indirgenerek genel olarak çalışma yaşamındaki cinsiyetçilik problemine işaret etmek yerine tekil olarak bireyin sorunlarıyla ilişkilendirilerek bireyselleştirilmektedir (Karakuş, 2021). Bu duruma paralel olarak O'Connor'ın (2018) çalışmasına göre kadın bedeni, kıyafetleri ve bakım sorumlulukları, yönetici seçimi söz konusu olduğunda onları 'dışarıda kalan' olarak etiketlenmeye mahkûm kılmaktadır ve üst düzey atamalar cinsiyetlendirilmektedir. O hâlde denilebilir ki mevcut çabalar 'kadınları düzeltmek' yerine kurumları dönüştürmelidir ve "*üniversiteler cinsiyet eşitliğini ve çeşitliliğini teşvik etmede çok önemli bir rol oynamakta olduğu için bu dönüşümde etkili bir güce sahiptir*" (Rosa, Drew ve Canavan, 2021, s. 1).

Akademideki ana bilim dallarının yönetim pozisyonlarına göre cinsiyet dağılımları irdelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulgular Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümleri, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerine ait tüm ana bilim dallarında erkek akademisyenlerin baskın olduğunu göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021) Eğitim Raporu'na göre tüm OECD ülkelerinde erkekler, bilgi ve iletişim teknolojileri, mühendislik, inşaat ve üretim alanlarına hâlâ güçlü bir şekilde hâkimdir ve yükseköğretime yeni giren erkekler ilgili bölümlerin sırasıyla en az %70'ini ve %61'ini temsil etmektedir. Perez-Felkner'in (2018) çalışmasına göre ise STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarındaki kadınlar sistematik ve kalıcı ön yargılar ve zorluklar yaşama eğilimindedir. Oysaki OECD 2021 Eğitim Raporu'na göre tüm OECD ülkelerinde kadınların yükseköğretime giriş oranı (%57) erkeklere (%45) göre daha yüksektir ve bu cinsiyet farkı kadınlar

lehine değişmektedir. Buna rağmen eğitim düzeyi arttıkça kadınların ve erkeklerin giriş oranı arasındaki fark azalmakta ve bu fark doktora düzeyinde ortadan kalkmaktadır. Öte yandan kadın doktora mezunlarında bir artış görülmesi disiplinlerarası yatay cinsiyet ayrımının devam etmekte olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Thomson ve diğ., 2021). Kadınların akademiye niceliksel bir üstünlükle başlamalarına rağmen ilerleyen basamaklarda kayıplar yaşamaları; akademiye eril hakimiyet, gizil ayrımcı kurum pratikleri, kadınların var olan toplumsal rollerinin getirdiği sorumluluklardan ötürü akademik kariyer basamaklarının bir yerinde takılı kalmaları, kariyer gelişimlerine destek olabilecek mentor eksikliği ile açıklanabilir.

Kadınların eğitimde temsili-özellikle yükseköğretimde- daha geniş toplumsal cinsiyet eşitliği tartışmalarının önemli bir parçasıdır (Aktaş ve diğ., 2019). Richardson, Mittelmeier ve Rienties'in (2020) çalışmasına göre cinsiyetle ilgili olarak, erkekler ve kadınlar arasındaki kazanım farkı önceki 50 yılda tersine dönüşmüştür: 1990 yılına kadar erkeklerin kadınlardan daha iyi derecelerde elde etme olasılıkları daha yüksekken 1990'dan beri kadınlar erkeklerden daha iyi derecelerde elde etmektedir. Diğer bir ifade ile eğitimde toplumsal cinsiyet dengesizliği yeni bir konu değildir ve Türkiye de istisna değildir. Aslında bu, tüm dünyada yıllardır süregelen bir tartışmanın konusu olmuştur. Dünyanın dört bir yanından hükümetler, ekonomik, sosyal, iş vb. gibi konunun diğer yönleriyle birlikte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini arttırmaya çalışmaktadır (Aktaş ve diğ., 2019). Ayrıca üniversiteler, yalnızca yükseköğretim bağlamında değil, bir bütün olarak toplumda da toplumsal cinsiyet eşitliğini, çeşitliliğini ve kapsayıcılığını teşvik etmek için güçlü kurumlar olarak görülebilir (Rosa ve Clavero, 2022). Çünkü ancak devlet üniversitelerinin birden fazla paydaşın çelişkili beklentilerine ve hesap verebilirlik konusunda artan baskıya maruz kaldığı bağlamlarda, cinsiyet yanlılığından arınmış bir üniversite ile mükemmellik kavramı yakalanabilir (Nielsen ve diğ., 2017; akt. O'Connor ve diğ., 2017). Öte yandan Çakıroğlu Çevik ve Gündüz Hoşgör'ün (2020) çalışmasına göre son 100 yılda Türkiye'deki kurumların genişlemesine ve sosyo-ekonomik dönüşümlere rağmen yükseköğretimdeki kadın profilinde bu kadar büyük bir dönüşüm olmamıştır. Yaşanan gelişmelere rağmen kadınların lider olarak temsillerinde istenilen gelişmeler kaydedilememektedir. Bilhassa fen, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi alanlarda kadın temsiline erkeklerle göre büyük bir fark yaşanmaktadır. Oysaki küresel bir ekonomide rekabetçi kalabilmek için bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında iş gücünün çeşitlendirilmesinin gerekli olduğu konusunda artan bir fikir birliği bulunmaktadır (Pereira ve diğ., 2021). Öte yandan Nielsen ve diğerlerinin (2017) çalışmasına göre bilim alanında cinsiyet çeşitliliğini teşvik etmek, bilimsel kuruluşların daha akıllı, daha yaratıcı ekiplerin oluşmasına katkı sağlayan ve dolayısıyla yeni keşiflere kapı açan bir inovasyon temettüsü (kazancı) elde etmelerini sağlamaktadır. Bunu sağlayabilmek içinse yükseköğretim kurumları da dâhil toplumsal ve kurumsal yapılarda kadınlar için toplumsal cinsiyet eşitliği yaratmak amacıyla toplumsal cinsiyet ilişkilerini ve davranış biçimlerini, görevleri, gücü ve diğer kaynakları tahsis etme ve değer verme yollarını yeniden biçimlendirerek bu kurumların yapısını ve kültürünü dönüştürmek gerekmektedir (O'Connor ve Irvine, 2020). Kadınları iş gücü içinde güçlendirmeden milli ya da küresel anlamda bir ilerlemeden bahsedilemez. Bunun bir parçası da toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesidir. Toplumsal cinsiyet eşitliği yakalama çabası ise bütüncül ve ortak bir eylemi gerektirmektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında ilgili konudaki diğer çalışmaların (Aldırmaz, 2020; Hoştut, 2020; Negiz ve Yemen, 2011; Öztürk, 2017) bulgularına paralel olarak görülmektedir ki kadınların akademiye giriş basamağındaki sayısal üstünlüklerine rağmen Türkiye'deki eğitim fakültelerinin üst yönetim pozisyonlarında varlıkları oldukça sınırlıdır. Kadınlar akademiye erkeklerle eşit konumda başlarken yönetim kademelerinde verilen kayıplar dikkat çekicidir. Bu konunun nedenleri derinlemesine araştırılabilir. Ayrıca kadın akademisyenler bazı bölüm başkanlıkları ve ana bilim dalı başkanlıklarında yönetim temsillerinde kritik azınlıkta kalmaktadır. Özellikle Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde kadın yöneticilerin temsili oldukça sınırlıdır. Yükseköğretimde geleneksel olarak erkeklerin egemen olduğu bilimsel alanlarda (STEM gibi) kadın profesörlerin oranı oldukça yüksek olmasına (Sağlamer ve diğ., 2018) rağmen paralel alanlarda kadın yönetici sayısının kritik azınlıkta kalması ise çelişkili bir durum olarak yorumlanabilir. Kadın akademisyenlerin bu bölümlerin yönetimindeki sınırlı varlığı derinlemesine araştırılabilir. İlgili alanlarda kadın liderliğin varlığını etkileyen etmenlerin ortadan kaldırılabilmesi için yasa koyucular tarafından birtakım politikalar geliştirilebilir. Örgütler tarafından kadın yöneticileri idari pozisyonlarda çalışmaya teşvik edecek düzenlemeler yapılabilir. Fakat ilgili konunun ele alınma şekli yalnızca kadın çalışanın bireysel bağlamına indirgenerek (Karakuş, 2021) tek taraflı bir cinsiyet meselesine dönüştürülmemelidir. Terzi ve Deniz'in (2020) meta değerlendirme çalışmasına göre kadınların yönetici olmaları önündeki engellerden biri de erkek çalışanlardır. Buna göre cinsiyet eşitliğini sağlama çalışmaları erkekleri de harekete geçirmeye odaklanmalı ve değişimin ortak bir şekilde sağlanması planlanmalıdır (Subašić ve diğ., 2018). Bu çerçevede erkek akademisyenlere yönelik farkındalığı artırıcı ve değişime teşvik edici çalışmalar, kurumlar özelinde planlanabilir. Bu değişimi gerçekleştirebilmek için ise kurumların mevcut bütçeleri yeniden yapılandırılarak cinsiyete duyarlı bütçeleme tasarlanabilir (Lamprey ve diğ., 2015). Burada dikkate alınması gereken önemli nokta ise kurumsal pratiklerin hukuka dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğidir. Ayrıca bu yasalar geniş çapta her türlü ayrımcılığa müdahale etmek üzerine dengelenmelidir. Aksi durumda sosyal ve ev içi yapılardaki dönüşümün yavaş

gerçekleşmesi nedeni ile yalnızca kadının kurumsal ve akademik düzeninde değişiklikler yapmak kendi başına kurumsal ayrımcılığı iyileştirmede etkili olmamaktadır (Yenilmez, 2016).

Yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitliğine giden yol basit ve tekdüze değildir. Cinsiyete duyarlı bir üniversite kültürü oluşturmak; veri toplama, durumu izleme, değerlendirme yoluyla ve eğitim, liderlik, ağlar, sinerjiler aracılığıyla sağlanacak hem davranışsal hem de tutumsal değişimi gerektirmektedir. Bu değişim süreci ise öncelikle değişime olan inanç ve yenilikçi düşünce ile desteklenerek yasal çerçeveler kılavuzluğunda yapılmalıdır (Rosa ve diğ., 2021). Bu amaçla kadınların yönetime daha fazla dâhil edilmesi yalnızca rakamlarla bir eşitlik yakalamak gayesi olarak görülmemelidir. Arzu edilen değişimin sağlanabilmesi için devlet ve kurumlar tarafından düzenlemeler yapılmalı, bu düzenlemeler sağlıklı bir şekilde uygulamaya konulmalı, erkek çalışanlar da sürece dâhil edilerek ortak bir çaba dahilinde cinsiyetlerin güçlü yanlarının yönetime katılarak yönetimde çeşitlilik, verim ve saydamlığın sağlanması amacıyla hareket edilmelidir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

### **Mali Destek**

Yazarlar bu çalışma için hiçbir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırmada, üniversitelerin erişime açık resmî internet sitelerinde yer alan bilgiler kullanıldığından etik kurul iznine başvurulmamıştır.*



**Kaynakça / References**

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. doi: 10.1177/089124390004002002
- Adak, N. (2018). Akademide kadınlar: Yükseköğrenime giriş ve kariyerde ilerleme. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Aktas, S. G., Kumtepe, E. G., Kantar, Y. M., Ulukan, I. C., Aydın, S., Aksoy, T., & Er, F. (2019). Improving gender equality in higher education in Turkey. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12(1), 167-189. doi:10.1007/S12061-017-9235-5
- Aktaş, Z. (2020). Yükseköğretimde kadın akademik yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 1(64), 269-300.
- Akyüz, Y. (2012). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de toplumsal değişme ve kadın eğitimi. Tunçoku, M (Ed.), *Toplumsal Gelişimde Türk ve Japon Kadınının Eğitimi* içinde (ss. 1-59). Çanakkale: Türk-Japon Vakfı Yayını.
- Aldırmaz, Y. (2020). Türkiye'de akademide cinsiyet eşit(siz)liği raporu: 2020. [https://www.researchgate.net/publication/342511353\\_Turkiye'de\\_Akademide\\_Cinsiyet\\_Esitsizligi\\_Raporu\\_2020\\_Gender\\_Inequality\\_Report\\_at\\_the\\_Academy\\_in\\_Turkey\\_2020](https://www.researchgate.net/publication/342511353_Turkiye'de_Akademide_Cinsiyet_Esitsizligi_Raporu_2020_Gender_Inequality_Report_at_the_Academy_in_Turkey_2020) adresinden elde edildi.
- Almukhambetova, A., Torrano, D. H., & Nam, A. (2021). Fixing the leaky pipeline for talented women in STEM. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-20. doi: 10.1007/s10763-022-10261-x
- Arner, L. (2022, January). The problem with parity: Women faculty and English doctoral programs in Canada. In *Women's Studies International Forum*, 90(102531), 1-9. doi: 10.1016/j.wsif.2021.102531
- Arslan, A. ve Akpınar, Ö. (2005). İnas Darülfünunu (1914-1921). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 6(2), 225-234.
- Artar, T. ve Fildiş, A. T. (2021). Türkiye'de cinsiyet eşitliği söylemi ve uygulamaları: Karşılaştırmalı analiz. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-18. doi: 10.29228/mukatcad.1
- Arvate, P. R., Galilea, G. W., & Todescat, I. (2018). The Queen Bee: A myth? The effect of top-level female leadership on subordinate females. *The Leadership Quarterly*, 29(5), 533-548. doi: 10.1016/j.leaqua.2018.03.002
- Ayyıldız Ünnü, N. A. (2015). Yönetim erkeklerin yönetimi mi? Yönetim bilimlerine eleştirel bir yaklaşım. O. Sürgevil-Dalkılıç (Ed.). *ÇalışAnne: Kadın akademisyenlerin kaleminden çalışma yaşamında annelik* içinde (ss. 215-246.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayyıldız Ünnü, N. A., Baybars, M. ve Kesken, J. (2014). Türkiye de kadınların üniversiteler bağlamında yetki ve karar verme mekanizmalarına katılımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 121-134.
- Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50(3), 164-168. doi: 10.1037/0003-066X.50.3.164
- Butler, J. (2008). *Cinsiyet belası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çağlayan, K. (2015). Üniversitede kadın akademisyenlik. *TÜRKTOB Dergisi*, 4(16), 22-23.
- Çakıroğlu Çevik, A. ve Gündüz Hoşgör, A. (2020). Women in higher education in Turkey: What has changed in 100 years? *Journal of Higher Education & Science*, 10(1), 45-55. doi: 10.5961/jhes.2020.366
- Çelik, D. (2020). Feminist örgüt kuramları. *International Journal of Academic Value Studies*, 6(3), 231-243. doi: 10.29228/javs.45673
- Çetinel, E., ve Yılmaz, S. E. (2016). Feminist teori: Yönetim ve organizasyon alanına eleştirel bir yaklaşım. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 119-148.
- Çobanoğlu, F. (2018). Gender equality in Turkish higher education. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 97-113. doi:10.5430/ijhe.v7n5p97
- Demir, S. (2018). Akademide kadın: Farklı disiplinlerden kadınların akademideki yeri ve aile yaşamlarıyla etkileşimi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 187-210. doi: 10.14782/marusbd.412643
- Esen, Y. (2013). Gender discrimination in educational processes: An analysis on the experiences of studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Faniko, K., Ellemers, N., & Derks, B. (2020). The Queen Bee phenomenon in academia 15 years after: Does it still exist, and if so, why? *British Journal of Social Psychology*, 60(2), 383-399. doi: 10.1111/bjso.12408

- Ferguson, K. E. (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Gherardi, S. (2005). Feminist theory and organization theory: A dialogue on new bases. In H. Tsoukas & C. Knudsen (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory*, (pp. 210-236)., Newyork, NY: Oxford University Press.
- Göker, Z. G. ve Polatdemir, A. (2019). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği mekanizmaları: Bir temel değerlendirme çalışması. SU Gender & Research Worldwide Istanbul. [https://research.sabanciuniv.edu/37976/2/univ\\_toplumsal\\_cinsiyet\\_raporu\\_30nisan.pdf](https://research.sabanciuniv.edu/37976/2/univ_toplumsal_cinsiyet_raporu_30nisan.pdf) adresinden elde edildi.
- Halford, S., Savage, M., & Witz, A. (1997). *Current developments in banking, nursing and local government*. London: Macmillan Press.
- Halifeoğlu, M. (2020). Akademinin habitusu ve toplumsal cinsiyeti: Kadın akademisyenler. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5 (2), 167-181.
- Hoştut, S. (2020). Türkiye’de devlet üniversitelerinin yönetim kurullarında kadın temsili. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 3(2), 250-269. doi: 10.33708/ktc.781912
- Irefin, P., Ifah, S. S., & Bwala, M. H. (2012). Organizational theories and analysis: A feminist perspective. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 1(1), 71-97.
- Kara, T. D., ve Kara, M. (2019, Nisan). Toplumsal cinsiyet ve Türkiye’de maden mühendisliği bölümlerinde kadın akademisyen olmak (Gender and being a woman academiian in mining engineering departments in Turkey). *Türkiye 26. Uluslararası Madencilik Kongresi ve Sergisi (IMCET 2019)*, Antalya.
- Karakuş, E. (2021). Türkiye’de iş hayatında yönetimde kadın olmak: Cam tavan ve cam uçurum kavramları üzerine nitel bir araştırma. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4(2), 244-264. doi: 10.33708/ktc.913033
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kark, R., & Eagly, A. H. (2010). Gender and leadership: Negotiating the Labyrinth. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 443-468). New York, NY: Springer.
- Keskin, F. ve Uluşan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 26, 47-68. doi: 10.31123/akil.438558
- Kılıç, A., & Bektaş, F. (2021). Women as school administrators: Problems and expectations (The case of Kilis province). *International Journal of Scholars in Education*, 4(2), 205-227. doi: 10.52134/ueader.974566
- Korkmaz, H. (2016). Yönetimde kadın ve cam tavan sendromu. *Alternatif Politika*, Özel sayı II, 95-112.
- Lamprey, A., Gaidzanwa, R. B., Mulugeta, E., Samra, S., Shumba, O., Assie-Lumumba, T. ... Sunnari, V. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646/PDF/231646eng.pdf.multi>.
- Lufler, R. S., & McNulty, M. A. (2022). The glass ceiling thickens: The impact of COVID-19 on academic medicine faculty in the United States. *Medical Education Online*, 27(1). doi: 10.1080/10872981.2022.2058314
- Manfredi, S., Clayton-Hathway, K., & Cousens, E. (2019). Increasing gender diversity in higher education leadership: the role of executive search firms. *Social Sciences*, 8(6), 168. doi: 10.3390/socsci8060168
- Moodly, A., & Toni, N. M. (2017). Accessing higher education leadership: Towards a framework for women’s professional development. *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 138-153. doi: 10.20853/31-3-917
- Nealy, M. (2008, February 7). *ACE: Significant efforts needed to improve diversity in college presidency ranks*. Retrieved from <https://www.diverseeducation.com/leadership-policy/article/15086637/ace-significant-efforts-needed-to-improve-diversity-in-college-presidency-ranks>
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 195-214.
- Nielsen, M. W., Alegria, S., Börjeson, L., Etkowitz, H., Falk-Krzesinski, H. J., Joshi, A., ... Schiebinger, L. (2017). Opinion: Gender diversity leads to better science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(8), 1740-1742. doi: 10.1073/pnas.1700616114

- Noronha, S. D., & Aithal, P. S. (2020). Work-life balance issues encountered by working women in higher education sector. *Scholedge International Journal of Management & Development*, 7(5), 72-87. doi: 10.19085/sijmd070501
- Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 15-25.
- O'Connor, P. (2018). Gender imbalance in senior positions in higher education: What is the problem? What can be done? *Policy Reviews in Higher Education*, 3(1), 28-50. doi: 10.1080/23322969.2018.1552084
- O'Connor, P., & Irvine, G. (2020). Multi-level state interventions and gender equality in higher education institutions: The Irish case. *Administrative Sciences*, 10(4), 1-21. doi: 10.3390/admsci10040098
- O'Connor, P., López, E. M., O'Hagan, C., Wolfram, A., Aye, M., Chizzola, V., ... Çağlayan, H. (2017). Micro-political practices in higher education: A challenge to excellence as a rationalising myth? *Critical Studies in Education*, 1-17. doi: 10.1080/17508487.2017.1381629
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). Education at a glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Retrieved from [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en#:~:text=The%202021%20edition%20includes%20a,of%20birth%20and%20regional%20location](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en#:~:text=The%202021%20edition%20includes%20a,of%20birth%20and%20regional%20location)
- Özkan, E. (2020). Cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık: Cam tavan ve kraliçe arı sendromu. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 127-138. doi: 10.37991/sosdus.826813
- Özkanlı, Ö. (2010). *Türkiye ve Avustralya'da yükseköğretim kurumlarında üst düzey kadın yöneticilerin durumu*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Raporu. <https://berita.giveaway.my.id/host-https-dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/68700> adresinden elde edildi.
- Öztürk, U. C. (2017). Akademideki topuk sesleri: Cam tavan perspektifinde göller bölgesi üniversitelerinin betimsel analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 202-213. doi: 10.25272/j.2149-8385.2017.3.4.17
- Pereira, R., Borges, C., Williams, B., Coutinho, F., Soares, F., Vaz, G., ... Meireles, M. J. (2021, June). Women and STEM: A methodology for studying factors affecting attractiveness. In *2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)* (pp. 1-5). doi: 10.1109/CISPEE47794.2021.9507243
- Perez-Felkner, L. (2018). Conceptualizing the field: Higher education research on the STEM gender gap. *New Directions for Institutional Research*, 2018(179), 11-26. doi: 10.1002/ir.20273
- Pittsburg University (2021, July 8). *Global report on gender equality in public administration*. United Nations Development Programme. Retrieved from <https://www.undp.org/publications/global-report-gender-equality-public-administration>
- Poyraz, B. (2013). Akademi kadınların cenneti mi? Ankara Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18. doi: 10.1501/sbeder\_0000000057
- Richardson, J. T. E., Mittelmeier, J., & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: An update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 1-17. doi: 10.1080/03054985.2019.1702012
- Rosa, R., & Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1-7. doi: 10.1080/09589236.2022.2007446
- Rosa, R., Drew, E., & Canavan, S. (2021). An overview of gender inequality in EU universities. In E. Drew & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university. A contradiction in terms?* (pp. 1-15). London: Routledge.
- Sağlamer, G., Tan, M. G., Çebi, P. D., Çağlayan, H., Gümüsoğlu, N. K., Poyraz, B., ... Kahraman, S. Ö. (2018). Gendered patterns of higher education in Turkey: Advances and challenges. *Women's Studies International Forum*, 66, 33-47. doi: 10.1016/J.WSIF.2017.11.002
- Savran, A. G. ve Demiryontan, T. N. (2016). *Kadının görünmeyen emeği*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Shah, C., Tiwana, M. H., Chatterjee, S., Jain, M., Lemanowicz, O., Tiwana, S., ... Khosa, F. (2022). Sticky floor and glass ceilings in academic medicine: Analysis of race and gender. *Cureus*, 14(4). doi: 10.7759/cureus.24080

- Subašić, E., Hardacre, S., Elton, B., Branscombe, N. R., Ryan, M. K., & Reynolds, K. J. (2018). "We for She": Mobilising men and women to act in solidarity for gender equality. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 707-724. doi: 10.1177/1368430218763272
- Suğur, S. ve Cangöz, İ. (2016). Üniversite yönetiminde kadınların eksik temsili üzerinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin rolü. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(3), 1-15. doi: 89-115. 10.26695/mukatcad.2017.0
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye'deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *ViraVerita E-Dergi*, (2), 1-22.
- Tahtaloğlu, H. ve Özgür, H. (2020). Türkiye'nin yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin idari görevleri açısından cam tavan algisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(41), 166—190. doi: 10.30794/pausbed.655549
- Tan, M. (2007). *Eğitimde cinsiyetçilik: Farkında mıyız?* Ankara: Desen.
- Taşkın, P., & Nayir, F. (2021). Does university effect gender perceptions of teacher candidates in Turkey?: Reasons and implications. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(3), 258-278. doi: 10.17583/generos.5573
- T. C. Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On birinci kalkınma planı (2019-2023): Kadının kalkınmadaki rolü özel ihtisas komisyonu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/KadininKalkinmadakiRoluOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf> adresinden elde edildi.
- Terzi, G. ve Deniz, L. (2020). Türkiye'de cam tavan üzerine yapılan lisansüstü tezlere yönelik bir meta-değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 423-452.
- Thomson, A., Palmén, R., Reidl, S., Barnard, S., Beranek, S., Dainty, A. R. J., & Hassan, T. M. (2021). Fostering collaborative approaches to gender equality interventions in higher education and research: The case of transnational and multi-institutional communities of practice. *Journal of Gender Studies*, 1-19. doi: 10.1080/09589236.2021.1935804
- Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO]. (2014). *Kadınlar için daha çok ve daha iyi işler: Türkiye'de kadınların insana yakışır işlerle güçlendirilmesi*. [https://www.ilo.org/ankara/projects/WCMS\\_380372/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/projects/WCMS_380372/lang--tr/index.htm) adresinden elde edildi.
- Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO]. (2019a, Kasım 1). *ILO eğitimleri işletmelerdeki çalışanlar için toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı yaratıyor*. [https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS\\_726180/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_726180/lang--tr/index.htm) adresinden elde edildi.
- Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO]. (2019b, Nisan, 26). *ILO, katılımcı toplumsal cinsiyet eşitliği denetimi eğitimi yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasına katkıda bulunuyor*. [https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS\\_701390/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_701390/lang--tr/index.htm) adresinden elde edildi.
- Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO]. (2020, Ocak 24). *Türkiye'de cinsiyete dayalı ücret açığının azaltılması amacıyla ILO-TUIK işbirliği protokolü imzalandı*. [https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS\\_735150/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_735150/lang--tr/index.htm) adresinden elde edildi.
- Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO]. (2022, Nisan 14). *ILO ve Türkiye kadın dernekleri federasyonu çalışma yaşamında cinsiyete dayalı şiddetle mücadele için güçlerini birleştiriyor*. [https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS\\_842543/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_842543/lang--tr/index.htm) adresinden elde edildi.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2020, March 6). *Gender social norms index*. Retrieved from <https://www.undp.org/trinidad-and-tobago/news/gender-social-norms-index>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [UNESCO-IESALC]. (2021, March 8). *Women in higher education: Has the female advantage put an end to gender inequalities?* Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182>
- Vargel Pehlivan, P. (2017). Toplumsal cinsiyet bağlamında kuramsal yaklaşımlar: Bir literatür taraması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 497-521.
- Williams, D. A. (2014). Organizational learning as a framework for overcoming glass ceiling effects in higher education. *New Directions for Institutional Research*, 2013(159), 75-84. doi: 10.1002/ir.2005
- World Economic Forum (2021). *Global Gender Gap Report*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2021.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf)

- Yalçın, H. (2019). *Cumhuriyet dönemi kadın imajı inşası (1928-1938)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yenilmez, M. İ. (2016). Women in academia in Turkey: Challenges and opportunities. *Journal of Administrative Sciences*, 14 (28), 289-311.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 29-40. doi: 10.5961/jhes.2018.245
- Yılmaz, E. (2020). Eğitim kurumlarındaki kadınların idari pozisyonlarda başarısızlık algısını yaratan yapıy engeller. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 310-333.
- YÖK Akademiye Kadın Çalışmaları Birimi. (2020). *Türkiye’de “Akademide kadın” başlığında sayısal veriler-2020*. Yükseköğretim Kurulu. <https://kadincalismalari.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=13> adresinden elde edildi.
- Ysseldyk, R., Greenaway, K. H., Hassinger, E., Zutrauen, S., Lintz, J., Bhatia, M. P., ... Vera, T. (2019). A leak in the academic pipeline: Identity and health among postdoctoral women. *Frontiers in psychology*, 10, 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01297
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021a). *Birim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021b). *Özet öğretim elemanı sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). *Türkiye’de “Akademide kadın” başlığında sayısal veriler-2020*. Akademiye Kadın Çalışmaları Birimi. <https://kadincalismalari.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=13> adresinden elde edildi.



## Ergenlerde Okulda Öznel İyi Oluşun Yordayıcıları: Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik

Mehmet Enes Sağar<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini ne kadar yordadığının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı yürütülmüştür. Araştırma grubu 184 (%47.3) erkek ve 205 (%52.7) kız olmak üzere toplam 389 ergenden oluşmuştur. Araştırma grubunda yer alan ergenlerin yaş ortalaması 15.70'tir. Veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler hiyerarşik regresyon analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okulda öznel iyi oluşun %43'ünü ( $R^2 = .432$ , düzenlenmiş  $R^2 = .429$ ;  $p < .01$ ;  $F_{2/386} = 146.51$ ,  $p < .01$ ) duygu düzenleme, %15'ini ( $R^2 = .587$ , düzenlenmiş  $R^2 = .582$ ;  $p < .01$ ;  $F_{5/383} = 108.90$ ,  $p < .01$ ) başa çıkma %2'sini ( $R^2 = .600$ , düzenlenmiş  $R^2 = .594$ ;  $p < .01$ ;  $F_{6/382} = 161.83$ ,  $p < .01$ ) bilişsel esneklik değişkenlerinin açıkladığı bulunmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Okulda öznel iyi oluş  
Duygu düzenleme  
Basma çıkma  
Bilişsel esneklik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi  
20 Ocak 2022  
Kabul Tarihi  
24 Haziran 2022  
Makale Türü  
Araştırma Makalesi

## Predictors of Subjective Well-Being at School in Adolescents: Emotion Regulation, Coping, and Cognitive Flexibility

### Abstract

The aim of this study is to examine how well emotion regulation, coping, and cognitive flexibility variables predict adolescents' subjective well-being at school. For this purpose, a correlational study was conducted. Participants in the study include 389 adolescents, 184 (47.3%) boys and 205 (52.7%) girls. The average age of the adolescents in the study group is 15.70. Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale, Emotion Regulation Questionnaire, The Coping Strategies for Adolescents Scale, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. The data obtained were analyzed through hierarchical regression analysis. It was concluded that the variables of emotion regulation, coping and cognitive flexibility significantly predicted subjective well-being at school. In the study, it was found that 43% ( $R^2 = .432$ , adjusted  $R^2 = .429$ ;  $p < .01$ ;  $F_{2/386} = 146.51$ ,  $p < .01$ ) of the variance in subjective well-being at school was explained by emotion regulation, 15% ( $R^2 = .587$ , adjusted  $R^2 = .582$ ;  $p < .01$ ;  $F_{5/383} = 108.90$ ,  $p < .01$ ) by coping, and 2% ( $R^2 = .600$ , adjusted  $R^2 = .594$ ;  $p < .01$ ;  $F_{6/382} = 161.83$ ,  $p < .01$ ) by cognitive flexibility variables.


### Keywords

Subjective well-being at school  
Emotion regulation  
Coping  
Cognitive flexibility

### Article Info

Received  
January 20, 2022  
Accepted  
June 24, 2022  
Article Type  
Research Paper

Atf: Sağar, M. E. (2022). Ergenlerde okulda öznel iyi oluşun yordayıcıları: Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 133-149. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1060883>

<sup>1</sup>  Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, [mehmetenes15@gmail.com/](mailto:mehmetenes15@gmail.com)





## Extended Abstract

### Introduction

Factors that provide an opportunity for people to feel good and happy and their lives to be more meaningful are among the subjects of interest. In this context, one of the concepts that deals with human happiness is subjective well-being. (Diener, 1984; Diener & Diener, 1996; Neugarten, Havighurst, & Tobin, 1961; Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). Subjective well-being is defined as a person's evaluation of his/her life in all aspects cognitively (judgments about life satisfaction) and emotionally (personal satisfaction and unsatisfactory reactions) (Diener, 1984; Diener & Diener, 1996). In addition to evaluating subjective well-being in general, it is necessary to examine special areas such as school, which have an important place in life. Therefore, there is a need for studies on subjective well-being at school (Huebner, 2010; Huebner & Gilman, 2006; Tian, Wang, & Huebner, 2015). Studies in the literature show that subjective well-being at school is associated with variables such as academic achievement (Yang, Tian, Huebner, & Zhu, 2019), school belonging (Tian, Zhang, Huebner, Zheng, & Liu, 2016), adjustment to school (Shoshani & Slone, 2013), social support related to school (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016), self-confidence (Yang et al., 2019) and basic psychological needs at school (Tian, Chen, & Huebner, 2014). In this study, it is thought that the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility in adolescents are associated with subjective well-being at school and may be significant predictors of it. Emotion regulation is defined as the awareness of what emotion one has, when, and how one experiences that emotion (Gross, 1998). Coping is the process of managing demands to use one's own resources in an overly compulsive or exhausting manner (Lazarus & Folkman, 1984). Cognitive flexibility is the state and level of being able to selectively change so that a person can respond appropriately to stimuli from the environment (Scott, 1962). Subjective well-being, which is significant in all age groups, is also valuable and important in the life of the adolescents. Adolescents' feeling positive both in their general and in private life areas such as school will enable them to experience fewer problems in personal, social and academic areas and to feel good spiritually. In addition, it is thought that revealing the variables associated with subjective well-being at school in adolescents will contribute to a better understanding of subjective well-being at school and to the studies to be carried out on remedial and preventive mental health in this context. It is thought that these topics, emotion regulation, coping, and cognitive flexibility, that contribute to positive life will offer a different perspective on subjective well-being at school. In this context, the aim of the study is to examine the predictive powers of emotion regulation, coping and cognitive flexibility on the subjective well-being of adolescents at school.

### Method

In this study, it was aimed to examine how well the variables of emotion regulation, coping and cognitive flexibility predict subjective well-being at school in adolescents. For this purpose, a correlational study was conducted. Participants of the study consisted of a total of 389 students, 184 (47.3%) boys and 205 (52.7%) girls, studying at public secondary education institutions in the Bucak district of Burdur province in the academic year of 2021-2022. The mean age of the study group was 15.70; age range is 14-19. Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale, Emotion Regulation Questionnaire, The Coping Strategies for Adolescents Scale, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. The data obtained were analyzed by conducting a hierarchical regression analysis.

### Findings

The findings obtained from the study are as follows. The emotion regulation variable enters the model first in hierarchical regression analysis. Emotion regulation explains 43% of the variance in subjective well-being at school ( $R^2 = .432$ , adjusted  $R^2 = .429$ ;  $p < .01$ ;  $F_{2/386} = 146.51$ ,  $p < .01$ ). In the second step, the coping variable was included in the model. Coping explains 15% of the variance in subjective well-being at school ( $R^2 = .587$ , adjusted  $R^2 = .582$ ;  $p < .01$ ;  $F_{5/383} = 108.90$ ,  $p < .01$ ). In the third step, the cognitive flexibility variable was included in the model. Cognitive flexibility explains 2% of the variance in subjective well-being at school ( $R^2 = .600$ , adjusted  $R^2 = .594$ ;  $p < .01$ ;  $F_{6/382} = 161.83$ ,  $p < .01$ ). According to the model obtained, emotion regulation ( $\beta_{\text{Reappraisal}} = .26$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Suppression}} = -.33$ ,  $p < .005$ ), coping ( $\beta_{\text{Active Coping}} = .30$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Avoidant Coping}} = -.16$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Negative Coping}} = -.14$ ,  $p < .005$ ) and cognitive flexibility ( $\beta_{\text{Cognitive Flexibility}} = .11$ ,  $p < .005$ ) were found to significantly predict subjective well-being at school. According to this model, reevaluation, active coping and cognitive flexibility predict subjective well-being at school positively. In addition, suppression, avoidant coping, and negative coping negatively predicted subjective well-being at school.

### Discussion and Conclusion

The study concluded that the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility were significant predictors of subjective well-being at school in adolescents. It was observed that subjective well-being at school was predicted by the re-evaluation sub-dimension of emotion regulation, the active coping sub-dimension of coping, and cognitive flexibility moderately, positively, and significantly. In addition, it was observed that

subjective well-being at school was moderately, negatively, and significantly predicted by the suppression sub-dimension of emotion regulation, and the avoidant coping, and negative coping sub-dimensions of coping.

The study has also some limitations. These limitations are that the study group consists only of adolescents, only the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility are examined in relation to subjective well-being at school, and the study is conducted using only quantitative data. In this context, a similar study can be conducted on different study groups (primary and secondary school students, university students etc.) other than adolescents. In this study, subjective well-being at school and only emotion regulation, coping, and cognitive flexibility variables were examined, and other related psychological factors were not discussed. In future studies, other predictors of subjective well-being at school can be examined. This study is a correlational research. In future studies, the cause-effect relationships between subjective well-being at school, emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can be examined by using different methods. With this study, by adhering to the existing findings in the literature, previous findings related to subjective well-being studies were confirmed; we tried to provide original data on both emotion regulation, coping, and cognitive flexibility predicting subjective well-being at school. In this context, studies that can increase adolescents' levels of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can be conducted to increase the level of subjective well-being at school. At this point, interventions related to emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can also be tried on subjective well-being at school. Guidance activities can be prepared and implemented in this regard.

## Giriş

Kişilerin iyi ve mutlu hissetmesi ile yaşamlarının daha anlamlı olmasına fırsat sunan faktörler merak edilen konulardandır. Yaşamı pozitif bir şekilde ele alan bu konulara olan ilgi ve merakın artması ile kişinin iyi olma hâllerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda insan mutluluğuna yönelik, öznel iyi oluş, yaşam doyumunu, olumlu duygulanım, psikolojik iyi oluş, yaşam kalitesi gibi kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Yaşamı pozitif bir çerçevede irdeleyen ve kişinin iyi olma hâllerine odaklanan bu konular arasında öznel iyi oluş, dikkat çeken önemli konulardan biri olarak değerlendirilebilmektedir (Diener, 1984; Diener ve Diener, 1996; Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961; Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991).

Kişinin yaşamını bilişsel (yaşam doyumuna ilişkin yargıları) ve duygusal olarak (kişiyi memnun edici olan ve olmayan tepkileri) tüm yönleriyle değerlendirmesi olarak ifade edilen öznel iyi oluş; pozitif duyguların negatif duygulara kıyasla daha sık yaşanması ve kişinin yaşamından doyum alması biçiminde tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Diener ve Diener, 1996). Öznel iyi oluş, kişinin olumlu ve olumsuz duygulanımları ile yaşam doyumuna yönelik genel değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu değerlendirmede, kişinin olaylara verdiği duygusal tepkileri, duygu durumları, yaşam doyumlarına ilişkin bilişsel yargıları ve yaşam alanlarına ilişkin doyumları yer almaktadır (Diener, 1984; Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Bu bağlamda öznel iyi oluş, kişinin yaşamına ilişkin çıkarımlarının ağırlıklı olarak olumlu yönde olması ve bundan memnuniyet duyması olarak ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde öznel iyi oluşun şizotipi (Abbott ve Byrne, 2012), evlilik uyumsuzluğu ve boşanmadan kaynaklı genç yetişkinlerin ortada kalma duyguları (Amato ve Afifi, 2006), ebeveyn ilişki kalitesi ve kişilik (De Coninck, Matthijs ve Luyten, 2019), aile, komşu yetişkinler, olumlu etki arkadaşlığı, olumsuz etki arkadaşlığı, diğer gençler tarafından zorbalığa uğrama deneyimleri ve yetişkinler tarafından haksız muameleye maruz kalma (Goswami, 2012), uyumlu ve takıntılı tutkulu faaliyetler (Rousseau ve Vallerand, 2008), fiziksel aktivite (Stathi, Fox ve McKenna, 2002) gibi farklı değişkenlerle ilişkilerine vurgu yapan çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmalardan hareketle pozitif insan yaşamı için ciddi öneme sahip olan öznel iyi oluşun farklı değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Kuşkusuz yaşamın her dönemi için esenlik hâli çok değerlidir. Ancak ergenleri farklı kılan bu dönemde çoklu geçişler yaşamalarıdır. Ergenliğe geçiş, ebeveyn-çocuk ilişkileri, okul, akranlar, bilişsel ve duygusal yetenekleri içeren başlıca geçişlerdir. Ergenliği stresli bir dönem olarak değerlendiren Frydenberg (1997), HermanStahl ve Peterson (1996), ergenlikte normatif de olsa, çoklu ve iç içe geçmiş değişikliklerin yaşandığına ve bunların geneli için çıkarımlarının esenlik olduğuna vurgu yapmaktadır (Ben-Zur, 2003). Buradan hareketle bir esenlik hâli olan ergen öznel iyi oluşunu incelemenin ergen çalışmaları açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, bireyler için önemlilik arz eden yaşamda pozitif hissetme, mutluluk ve iyi olma hâli, yaşamdan memnun olma biçiminde değerlendirilen öznel iyi oluşla ilgili olarak araştırmalar özellikle ergenlik dönemine odaklanmaktadır (Bender, 1996; Ben-Zur, 2003; Gillham ve diğ., 2011; Joronen ve Åstedt-Kurki, 2005; Lima ve Morais, 2018; Sastre ve Ferrière, 2000; Tian, Chen ve Huebner, 2014). Söz konusu bu öznel iyi oluş araştırmaları kişisel ve ebeveyn faktörleri (Ben-Zur, 2003), karakter güçleri (Gillham ve diğ., 2011), ailesel faktörler (Joronen ve Åstedt-Kurki, 2005), başa çıkma, iyimserlik, minnettarlık ve meraka vurgu yapan bütüncül konular (Lima ve Morais, 2018), dini inanç (Sastre ve Ferrière, 2000) gibi konularla öznel iyi oluşu genel olarak değerlendirmekle birlikte okul gibi ergenlerin yaşamında önemli bir yer edinen özel alanları ele almamaktadır. Oysaki ergenler açısından önemli bir yaşam alanı da okul ortamıdır. Ergenler, zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirmektedirler. Dolayısıyla okul yaşantıları ergenlerin psikolojik yaşantısı üzerinde etki eden unsurlar arasında olup bu konunun değer ve önemini ortaya koymaktadır. Ergenlerin okula ilişkin öznel değerlendirme yapımları ve okulda kazandıkları deneyimler, onların genel yaşam kalitelerine etki göstermektedir (Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2006; Tian, Wang ve Huebner, 2015). Bu nedenle öznel iyi oluşu genel olarak değerlendiren çalışmalara ek olarak okul gibi ergenlerin yaşamında önemli bir yeri olan özel alanların incelenmesi gereklilik arz etmektedir (Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2006; Tian ve diğ., 2015). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okulda öznel iyi oluşun akademik başarı (Yang, Tian, Huebner ve Zhu, 2019), okula aidiyet (Tian, Zhang, Huebner, Zheng ve Liu, 2016), okul uyumu (Shoshani ve Slone, 2013), okulla ilgili sosyal destek (Liu ve diğ., 2016), benlik saygısı (Yang ve diğ., 2019) ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar (Tian ve diğ., 2014) gibi değişkenler ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Ancak bu değişkenlerin yetersiz olması ve sadece eğitim konularıyla sınırlı tutularak ilişkilerinin incelenmesi dikkat çekmektedir. Bu sebeple ergenlerin okulda kendilerini iyi hissetmelerine yönelik olarak okulda öznel iyi oluşun farklı ek değişkenlerle incelenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada ergenlerde duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluş değişkeni ile ilişkili ve okulda öznel iyi oluşun anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan ilki duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme, kişinin hangi duyguya ne zaman sahip olduğu ve bu duyguyu nasıl deneyimlediğine ilişkin farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998). Bir başka tanıma göre duygu düzenleme; duygusal tepkileri, yoğunluk ile zamansal özellikler bakımından izleme, değerlendirme ve değiştirebilme yeterlik ve süreci biçiminde

açıklanmaktadır (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, kişinin duygu akışını yeniden yönlendirmeye çalıştığı bir dizi süreç olarak da ifade edilebilir. Daha geniş anlamda duygu düzenleme, kişinin belirli duygu, duygulanım, ruh hâli ve stres de dâhil olmak üzere bütün duygusal durumlarını yönettiği süreçler dizisi olarak nitelendirilebilmektedir (Koole, 2009). Gross'a (2001) göre duygu düzenleme, yeniden değerlendirme ve bastırma şeklinde iki boyuttan meydana gelmektedir. Yeniden değerlendirme, duygu üretmenin başlangıcı olup duygusal etkiyi azaltmak için bir durum hakkında düşünme şeklimizi değiştirmektir. Bastırma ise, duygu üretme sürecinden sonra gelen ve dışa dönük duygu belirtilerini engellemektir (Gross, 2001). Alanyazında yer alan duygu ve duygu düzenlemeye yönelik bilgiler kişinin duygu düzenleme becerileriyle ilgilidir. Duygu düzenleme becerileri, çok çeşitli duyguları başarıyla düzenlemek için uygulanabilecek beceriler olarak ifade edilmektedir (Berking ve diğ., 2008). Berking (2010) duygu düzenleme becerilerine ilişkin yürütülen çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçları değerlendirerek geniş kapsamlı bir tanımlama oluşturmaya çalışmış ve bu doğrultuda duygu düzenleme becerileri ile ilgili olarak Duygularla Başa Çıkma modelini ortaya atmıştır. Bu model bağlamında duygu düzenleme becerileri; duyguların farkında olma, duyguları tanımlama ve etiketleme, duygu ile ilgili vücut hislerini doğru şekilde yorumlama, yeteneklerini duruma göre uyarlanmış etkileşim olarak kavramsallaştırma, duyguların dış ve iç yönelimlerini anlamak, önemli hedeflere ulaşmak için gerekli ise olumsuz duygulara işaret eden durumlarla yüzleşmek, olumsuz duyguları aktif olarak değiştirmek, değiştirilemeyen olumsuz duyguları kabul etmek, olumsuz duyguları tolere etmek ve sıkıntılı durumlarda şefkatle kendini desteklemek biçiminde ele alınmaktadır (Berking, 2010). Kişilerin duygularını düzenlemeye yönelik yeni ve daha güçlü yolları öğrenmeleri, duygusal yaşamlarını zenginleştirebilmeleri bakımından önem taşımaktadır. Duygu düzenleme becerilerinde eksiklik olması durumu ise ruh sağlığı problemlerinin ortaya çıkması ve yaşanmasına sebep olmaktadır (Berking ve Lukas, 2015; Koole, 2009). Kişinin kendini kontrol etmesi, dürtüsel eğilimlerini geçersiz kılması ya da değiştirmesi yeteneği, öz-düzenleme gücü olarak ifade edilmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Schmeichel ve Baumeister (2004) ile Tangney, Baumeister ve Boone (2004), kişinin öz-düzenlemeye sahip olmasının duygularını düzenleme konusunda önemli bir ön koşul olduğuna vurgu yapmaktadır. Duygu düzenleme açısından bir ön koşul olarak nitelendirilen öz-düzenlemenin alanyazında fizyolojik, akademik ve kişiler arası başarı gibi geniş bir yelpazede olumlu sonuçları öngördüğüne dair kanıtlar bulunmaktadır. Mevcut bu olumlu kanıtlar doğrultusunda duygu düzenlemenin, kişisel refahı ele alan öznel iyi oluş ile de ilişkili olabilmesi beklenmektedir. Öznel iyi oluşun hem kişinin kendi bakış açısından refahını ifade etmesi hem de yaşamdan doyumun bilişsel yargılarını hoş ve hoş olmayan duygunun duygusal değerlendirme sürecini ele alması bu beklentinin sebebi olarak görülmektedir (Geisler, Vennewald, Kubiak ve Weber, 2010). Bu bilgilerden hareketle duygu düzenleme, kişinin tüm duygusal süreçlerini kontrol edebilmesi ve duygularına yön verebilmesi olarak ifade edilebilir. Schmeichel ve Baumeister (2004), Tangney ve diğerleri (2004) ile Geisler ve diğerleri (2010) tarafından sunulan bilgiler yönünde yapılan araştırma bağlamında duygularını içinde bulunduğu duruma göre izleyebilme, değerlendirebilme, düzenleyip kontrol edebilme ve yönlendirebilme becerisine sahip olan ergenlerin kişisel refah ile iyi oluşlarının yanı sıra okulda öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun duygu düzenleme ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan diğeri başa çıkmadır. Bu kavram, kişinin kendine ait kaynakları aşırı derecede zorlayıcı ya da tüketici biçimde değerlendirme taleplerini yönetmesi sürecidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu yönetim süreci kişinin içsel ya da dışsal taleplerini yönetmeye ilişkin sürekli değişen bilişsel, davranışsal ve duygusal çabalarının bir bütünü olarak nitelendirilmektedir (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ve Gruen, 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Stresli olarak değerlendirilen durumların içsel ve dışsal taleplerini yönetmek için kullanılan davranış ve düşüncelerdir (Folkman ve Moskowitz, 2004). Başa çıkmanın iki işlevi bulunmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu işlevler, sıkıntıya sebep olan soruna ilişkin başa çıkma *problem odaklı* ve duyguların düzenlenmesine ilişkin *duygu odaklı* işlevlerdir. Her iki başa çıkma işlevi de çok fazla stres yaratan etkileşim durumlarında ve karşı karşıya kalınan duruma uygun bir şekilde kullanılmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1980). İlk işlev olan problem odaklı başa çıkma; insan ve çevre ilişkisinde yaşanan sorunlarda, problem çözme, karar oluşturma ve hareket yolu ile kontrolün sağlanması için kullanılmaktadır. Amaç, sıkıntıya yol açan problemler ile başa çıkmaktır. İkinci işlev olan duygu odaklı başa çıkma ise duyguların veya sıkıntının düzenlenmesi ve hissedilen gerginliğin azaltılmasını amaçlamaktadır (Folkman 1984). Lazarus (1976), başa çıkmanın kişinin psikolojik olarak kendini iyi hissetmesine katkı sunan uygun davranışsal yaklaşımları ele aldığını belirtmektedir. Ayrıca Folkman (1997), başa çıkarma ve pozitif psikolojik durumları ele aldığı çalışmasında olumlu psikolojik durumlarla dört tür başa çıkma sürecinin ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Bunlar; olumlu yeniden değerlendirme, hedefe yönelik sorun odaklı başa çıkma, manevi inançlar ve uygulamalar ile sıradan olayların olumlu anlamlarla aşılması şeklindedir. Bu dört tür başa çıkmanın temelinde yer alan ortak temanın olumlu anlam aramak ve bulmak olduğuna dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra, öznel iyi oluş teorilerinin öznel iyi oluş üretiminde yaşam koşullarının fiziksel, sağlık ve kişilik özellikleri, hedeflere ulaşma ve başa çıkma gibi psikolojik faktörlerle etkileşimi de vurgulanmaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Lazarus (1976); Folkman (1997) ile Diener ve diğerleri (1999) tarafından ortaya atılan bu bilgiler doğrultusunda başa çıkmanın olumlu psikolojik özelliklerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle başa çıkma, kişinin sahip olduğu potansiyelini kullanarak içten ve dıştan gelen taleplerini yönetmeye

çalışması olarak ifade edilebilir. Yukarıda sunulan bilgiler yönünde yapılan araştırma bağlamında başa çıkabilen ergenlerin kişisel refah ile iyi oluşlarının yanı sıra okulda öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun başa çıkma ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan bir diğeri ise bilişsel esnekliktir. Bu kavram kişinin çevreden gelen uyarılara karşı uygun bir tepki verebilmesi için seçici biçimde değişim sağlayabilme durum ve düzeyini ele almaktadır (Scott, 1962). Bilişsel esneklik bilgiye ait farklı öğelerin yeniden yapılandırılması yeteneğidir. Kişinin değişen durumlardan kaynaklanan taleplerine uygun tepki gösterebilmesi noktasında kişisel bilgilerini kendiliğinden (spontane olarak) yeniden yapılandırabilmesi yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Spiro ve Jehng, 1990). Kişinin bir duruma yönelik seçeneklerinin ve alternatiflerinin farkında olabilmesi, karşılaştığı durumlara uyum sağlayabilmesidir. Kişinin karşılaştığı duruma yönelik olarak bir tek doğrusunun olması ya da bu duruma uygun bir davranış tepkisi göstermesi yerine daha çok sayıda ulaşılabilir alternatifler üretmek çeşitli seçenekler ortaya koyabilmesidir. Ayrıca kişinin duruma uyum sağlayabilmesinin yanı sıra esnek olabileceğine ilişkin kendini yetkin olarak hissetmesidir (Martin ve Anderson, 1996, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bir başka ifade ile kişinin seçenekler üretebilmesi, alternatifler ortaya koyabilmesi ve çevresinde meydana gelen değişikliklerle daha etkin bir biçimde başa çıkabilmesidir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Kişinin alternatif yol ve seçeneklerinin farkında olması, esnek ve uyum sağlamaya istekli olması ve son olarak öz-yeterlik veya esnek olma yeteneğine sahip olması inancıdır (Martin ve Anderson, 1998). Bu inanç alternatif çözüm üretme yeteneği, yaşam olayları ve insan davranışları için çok sayıda alternatif algılama yeteneği ve zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi şeklinde üç boyut ile ele alınmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler, problemlere çok yönlü stratejiler ile yaklaşma kapasitesi gösterebilirler; çözüm seçeneklerinin farkındadırlar; birden fazla çözüm üretme yeteneklerini etkili olarak kullanabilirler; yeni karşılaştıkları zor durumlar ile etkin biçimde baş edebilirler ve uyum sağlayabilirler. Ayrıca bu kişiler kendilerini sosyal ilişkilerinde yetkin, sorumluluk sahibi ve atılgan olarak değerlendirirler (Hill, 2008; Martin ve Anderson, 1996, 1998; Stevens, 2009). Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik; öz-yeterlik, öz-denetim, problem çözüme, başa çıkma stilleri, yaşam kalitesi gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur (Kim ve Omizo, 2005; Kruczek, Basińska ve Janicka, 2020; Rudnik, Piotrowicz, Basińska ve Rashedi, 2019; Saęar, 2021; Soltani, Shareh, Bahrainian ve Farmani, 2013). Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde bilişsel esneklik, olumlu psikolojik özelliklerle pozitif yönde ilişki göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde olumlu psikoloji konularından olan okulda öznel iyi oluş ile de ilişkili olabileceği beklenmektedir. Bilişsel esneklik, kişinin karşılaştığı olay ve durumları farklı yönleri ile ele alıp değerlendirmesi ve problemlere farklı çözüm alternatifleri sunabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Yapılan araştırma bağlamında konu ele alındığında bilişsel esneklik göstererek problemlere farklı alternatifler sunabilen ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun bilişsel esneklik ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Tüm yaş grupları açısından önemli bir yere sahip olan ve yaşamı pozitif bir şekilde ele alarak kişinin iyi olma hallerine odaklanan öznel iyi oluşun, ergen grubu üzerinde ve ergenlerin yaşamında değerli bir yer edinen ve onların özel alanlarından biri olan okulları açısından da bir o kadar önemlidir. Ergenlerin hem genel yaşamlarında hem de okul gibi özel yaşam alanlarında pozitif hissetmeleri, onların kişisel, sosyal ve akademik alanlarda daha az problem yaşamalarını ve ruhsal açıdan iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda ergenlerde okulda öznel iyi oluş, üzerinde çalışılması gereken bir alan olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ergenlerde okulda öznel iyi oluş ile ilişkili olan değişkenlerin ortaya koyulmasının, okulda öznel iyi oluşun daha iyi biçimde anlaşılmasına ve bu kapsamda ruh sağlığına yönelik yapılacak olan iyileştirici ve koruyucu çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda verilen alanyazın taramasından da anlaşılacağı üzere, okulda öznel iyi oluş ile farklı değişkenlerin birlikte incelendiği araştırmalar mevcuttur. Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik gibi pozitif yaşama katkı sunan bu konuların okulda öznel iyi oluşa farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırma, eğitim bilimleri alanları ile rehberlik ve psikolojik danışma alanı açısından da önemli görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada amaç; duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşu ne kadar yordadığıdır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma ile Burdur ili Bucak ilçesindeki devlete ait olan ortaöğretim kurumlarında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşu ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanmakta ve araştırmada ve iki veya daha çok değişkenin mevcut ilişkisindeki ortak değişimin ortaya koyulması hedeflenmektedir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).



## Araştırma Grubu

Araştırma 2021-2022 güz döneminde Burdur ili Bucak ilçesinde devlete ait olan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 184 (%47.3) erkek, 205 (%52.7) kız, toplam 389 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma grubuna ilişkin yaş ortalaması 15.70 ( $SS = 1.13$ ) olup yaş aralığı 14-19'dur.

## Veri Toplama Araçları

**Ergenler için Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği.** Bu ölçek Tian ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamında .87 biçiminde hesaplanmıştır. Ölçek, altılı likert tipindedir (Özdemir ve Sağkal, 2016). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanları üzerinde işlem yapılmış; ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

**Duygu Düzenleme Ölçeği.** John ve Gross'un (2003) geliştirmiş olduğu bu ölçeğin Türkçe uyarlamasını Ulaşan Özgüle ve Sümer (2017) gerçekleştirmiştir. 10 maddeden oluşan bu ölçekte yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlık katsayısı ölçeğin yeniden değerlendirme alt boyutunda .78; bastırma alt boyutunda .65 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında altılı likert tipi kullanılmıştır (Ulaşan Özgüle ve Sümer, 2017). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı yeniden değerlendirme için .76 ve bastırma için .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin yeniden değerlendirme puanlarına ait McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayı değeri .76 ve bastırma puanlarına ait McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayı değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

**Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği.** Bu ölçek Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 11 maddeden meydana gelen bu ölçek aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma şeklinde üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğe ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, alt boyutlar için sırası ile .72, .70 ve .65 olarak bulunmuştur. Ölçek, dördümlü likert tipindedir (Bedel ve diğ., 2014). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırası ile .70, .65 ve .65 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayı değeri alt boyutlar için sırası ile .71, .66 ve .67 olarak hesaplanmıştır.

**Bilişsel Esneklik Ölçeği.** Bu ölçek Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinalinde 12 maddeden meydana gelen ölçeğin 11 maddelik Türkçe formu tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları üç farklı örneklem üzerinde yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırası ile .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçek altılı likert tipindedir (Çelikkaleli, 2014). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayı değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırma grubunda bulunan ergenlerin cinsiyet ve yaşı hakkında bilgi sağlayabilmek amacı ile bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri Google Form kullanılarak online (çevrimiçi) yöntem ile 15.10.2021-31.10.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Google Form aracılığı ile hazırlanan araştırmanın veri toplama araçlarını araştırmacı e-posta yoluyla göndermiş ve araştırmaya öğrencileri davet etmiştir. Araştırma, gönüllü öğrencilerin katılımı esasına dayanmıştır. Bu bağlamda ilk önce öğrencilerden aydınlatılmış onam istenmiştir. Veri toplama sürecinde gizlilik ilkesine dikkat edilmiş ve bu doğrultuda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ve Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce hiyerarşik regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi açısından gerekli sayıtlar incelenmiştir. İlk olarak regresyon analizinde doğrusallık ve normallik varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı Mahalanobis Distance değerleri kullanılarak incelenmiştir. Bu değerleri belirlemek için, Mahalanobis uzaklık değerlerini belirleme yollarından biri olan Kay-Kare dağılım tablosu kullanılmıştır. Kay-Kare dağılım tablosu, regresyona giren bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan kay kare değerini ölçüt almaktadır. Tabloya göre bağımsız değişken sayısı 6 olan bir regresyon modelinde,  $p = .01$  düzeyinde, Mahalanobis sınır değeri 16.812'dir (Can, 2014). Bu değer ölçüt alınarak çok değişkenli normallik bozan altı uç değer saptanmıştır. Aşırı uç değerlerin mevcut regresyon modelinin olması gereken kuramsal modele uyumunu bozduğu için belirlenen altı veri, analize dâhil edilmemiştir. Daha sonra normallik varsayımı için verilerin dağılımı her grup için histogram grafiğiyle incelenmiş ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri açısından incelenmiştir. Değerlerin +1 ile -1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Kolmogorov Smirnov testi sonucu da her bir değişken için verilerin normal



dağılıma uygunluğu ( $p > .05$ ) desteklemiştir. İkinci adımda çoklu bağlantılık (multicollinearity) sayılıtsı incelenmiştir. Çoklu bağlantılık, bağımsız değişkenlerin aralarında .80 - .90 gibi yüksek korelasyona sahip olmalarıdır. Yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için incelenen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu işlemi sonucunda en yüksek ilişkinin okulda öznel iyi oluş ve yeniden değerlendirme arasında ( $r = .523, p < .01$ ) olduğu ve bunun da .80'den düşük bir değer aldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılık sayılıtsı ayrıca Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) ile kontrol edilmiştir. En büyük VIF değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin de .2'den büyük olması durumunda sorun teşkil edecek bir çoklu korelasyon yoktur. Bu değerler incelendiğinde de varyans büyütme faktörü değerlerinin 10'dan az, tolerans değerlerinin .2'nin üzerinde olduğu gözlenmiş, bu nedenle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması yönündeki şartı bağlamında Durbin-Watson değerinin 1-3 arası koşulunu ( $DW = 1.40$ ) sağladığı ve herhangi bir sorun göstermediği belirlenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde verilerin hiyerarşik regresyon analizine uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin analizinde hiyerarşik regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bağlamında anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### Etik Konular

Araştırma öncesi etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmada 1975 Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak her bireyin çalışmaya gönüllü katıldığını gösteren bir onam formu onaylatılmıştır. Araştırmaya katılan tüm bireylere verilerin gizli ve anonim olduğuna ilişkin açıklama yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında; sırasıyla değişkenlere yönelik aritmetik ortalama ile standart sapma değerlerine, basit korelasyon analiz katsayılarına ve daha sonra hiyerarşik regresyon analiz sonuçlarına ait bilgiler sunulmuştur. Araştırma grubunun duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik ile okulda öznel iyi oluş puanlarının aritmetik ortalamasıyla standart sapmaya ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Okulda Öznel İyi Oluş, Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Aritmetik Ortalama ile Standart Sapma Değerleri*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Okulda Öznel İyi Oluş	389	5.67	2.04	1.00	11.00	.138	-.166
Yeniden Değerlendirme <sup>a</sup>	389	3.71	1.09	1.00	6.00	-.085	-.378
Bastırma <sup>a</sup>	389	3.60	1.42	1.00	6.00	-.153	-1.11
Aktif Başa Çıkma <sup>b</sup>	389	5.98	2.14	1.00	12.00	.089	.318
Kaçınan Başa Çıkma <sup>b</sup>	389	5.73	2.70	1.00	12.00	.051	-.710
Olumsuz Başa Çıkma <sup>b</sup>	389	2.50	1.60	.00	9.00	.670	.564
Bilişsel Esneklik	389	43.04	9.04	12.00	63.00	-.552	-1.50

<sup>a</sup> = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, <sup>b</sup> = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 1 incelendiğinde, okulda öznel iyi oluş ( $\bar{X} = 5.67$ ;  $SS = 2.04$ ;  $\min = 1.00$ ;  $\max = 11.00$ ; çarpıklık = .138; basıklık = -.166), yeniden değerlendirme ( $\bar{X} = 3.71$ ;  $SS = 1.09$ ;  $\min = 1.00$ ;  $\max = 6.00$ ; çarpıklık = -.085; basıklık = -.378), bastırma ( $\bar{X} = 3.60$ ;  $SS = 1.42$ ;  $\min = 1.00$ ;  $\max = 6.00$ ; çarpıklık = -.153; basıklık = -1.11), aktif başa çıkma ( $\bar{X} = 5.98$ ;  $SS = 2.14$ ;  $\min = 1.00$ ;  $\max = 12.00$ ; çarpıklık = .089; basıklık = .318), kaçınan başa çıkma ( $\bar{X} = 5.73$ ;  $SS = 2.70$ ;  $\min = 1.00$ ;  $\max = 12.00$ ; çarpıklık = .051; basıklık = -.710), olumsuz başa çıkma ( $\bar{X} = 2.50$ ;  $SS = 1.60$ ;  $\min = .00$ ;  $\max = 9.00$ ; çarpıklık = .670; basıklık = .564), bilişsel esneklik ( $\bar{X} = 43.04$ ;  $SS = 9.04$ ;  $\min = 12.00$ ;  $\max = 63.00$ ; çarpıklık = -.552; basıklık = -1.50) olarak belirlenmiştir. Ergenlerin okulda öznel iyi oluş, yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esnekliği arasındaki ilişkiler basit korelasyon analiz yöntemiyle incelenmiştir ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Okulda Öznel İyi Oluş, Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Okulda Öznel İyi Oluş	-						
2. Yeniden Değerlendirme <sup>a</sup>	.523**	-					
3. Bastırma <sup>a</sup>	-.479**	-.167**	-				
4. Aktif Başa Çıkma <sup>b</sup>	.515**	.433**	-.099**	-			
5. Kaçınan Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.336**	-.085**	.234**	-.033**	-		
6. Olumsuz Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.365**	-.314**	.040**	-.208**	.354**	-	
7. Bilişsel Esneklik	.301**	.119**	-.203**	.211**	-.082**	-.031**	-

\*\* $p < .01$

<sup>a</sup> = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, <sup>b</sup> = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 2 incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla yeniden değerlendirme ( $r = .523, p < .01$ ), aktif başa çıkma ( $r = .515, p < .01$ ) ve bilişsel esneklik ( $r = .301, p < .01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; bastırma ( $r = -.479, p < .01$ ), kaçınan başa çıkma ( $r = -.336, p < .01$ ) ve olumsuz başa çıkma ( $r = -.365, p < .01$ ) arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde yordayıcı değişkenler olan yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esneklik arasında çoklu bağlantılı şekilde tanımlanabilen .80'in üstünde bir korelasyon değeri bulunmamaktadır. Daha sonra yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu yordama gücü ortaya koymak için hiyerarşik regresyon analiz değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Değişkenler hiyerarşik regresyona girilirken aralarındaki ilişki değerleri göz önünde tutularak büyükten küçüğe doğru bir sıralama ile girilmiştir.

Tablo 3

*Okulda Öznel İyi Oluşun Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Tarafından Yordanmasına Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	% 95 Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
1. Model	Yeniden Değerlendirme <sup>a</sup>	.847	.072	.456	.11.70	.000	.704	.989
	Bastırma <sup>a</sup>	-.576	.056	-.403	-.10.35	.000	-.685	-.467
2. Model	Yeniden Değerlendirme <sup>a</sup>	.485	.071	.261	6.86	.000	.346	.624
	Bastırma <sup>a</sup>	-.511	.049	-.358	-10.40	.000	-.608	-.414
	Aktif Başa Çıkma <sup>b</sup>	.316	.035	.332	9.08	.000	.248	.385
	Kaçınan Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.128	.027	-.169	-4.67	.000	-.182	-.074
	Olumsuz Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.177	.047	-.140	-3.75	.000	-.270	-.084
3. Model	Yeniden Değerlendirme <sup>a</sup>	.482	.070	.260	6.92	.000	.345	.619
	Bastırma <sup>a</sup>	-.482	.049	-.337	-9.81	.000	-.578	-.385
	Aktif Başa Çıkma <sup>b</sup>	.294	.035	.309	8.43	.000	.226	.363
	Kaçınan Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.124	.027	-.164	-4.57	.000	-.177	-.071
	Olumsuz Başa Çıkma <sup>b</sup>	-.183	.047	-.144	-3.92	.000	-.275	-.091
	Bilişsel Esneklik	.027	.008	.119	3.52	.000	.012	.042

\*\* $p < .01$

<sup>a</sup> = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, <sup>b</sup> = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 3 incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizindeki modele ilk olarak, duygu düzenleme değişkeni girmektedir. Duygu düzenleme, okulda öznel iyi oluşun %43'ünü açıklamaktadır ( $R^2 = .432$ , düzenlenmiş  $R^2 = .429$ ;  $p < .01$ ;  $F_{2/386} = 146.51$ ,  $p < .01$ ). İkinci adımda modele başa çıkma değişkeni dâhil olmuştur. Başa çıkma, okulda öznel iyi oluşun %15'ini açıklamaktadır ( $R^2 = .587$ , düzenlenmiş  $R^2 = .582$ ;  $p < .01$ ;  $F_{5/383} = 108.90$ ,  $p < .01$ ). Üçüncü adımda modele bilişsel esneklik değişkeni dâhil olmuştur. Bilişsel esneklik, okulda öznel iyi oluşun %2'sini açıklamaktadır ( $R^2 = .600$ , düzenlenmiş  $R^2 = .594$ ;  $p < .01$ ;  $F_{6/382} = 161.83$ ,  $p < .01$ ). Son modele göre duygu düzenlemenin ( $\beta_{\text{Yeniden Değerlendirme}} = .26$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Bastırma}} = -.33$ ,  $p < .005$ ), başa çıkmanın ( $\beta_{\text{Aktif Başa Çıkma}} = .30$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Kaçınan Başa Çıkma}} = -.16$ ,  $p < .005$ ;  $\beta_{\text{Olumsuz Başa Çıkma}} = -.14$ ,  $p < .005$ ) ve bilişsel esnekliğin ( $\beta_{\text{Bilişsel Esneklik}}$ )

= .11,  $p < .005$ ) okulda öznel iyi oluşu anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Bu modele göre okulda öznel iyi oluşu yeniden değerlendirme, aktif başa çıkma ve bilişsel esneklik pozitif yönde; bastırma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlerin beta değerleri dikkate alındığında ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu ilk sırada duygu düzenleme, ikinci sırada başa çıkma ve üçüncü sırada bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin, ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ergenlerde okulda öznel iyi oluşu duygu düzenlemenin yeniden değerlendirme alt boyutu, başa çıkmanın aktif başa çıkma alt boyutu ve bilişsel esneklik orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; duygu düzenlemenin bastırma alt boyutu, başa çıkmanın kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma alt boyutları ise orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda ilk olarak, ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında en çok, duygu düzenlemenin (yeniden değerlendirme ve bastırma) belirlediği görülmüştür. Bu sonuca göre, ergenlerin yeniden değerlendirmeleri arttıkça ve bastırma azaldıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla duygu düzenleme (yeniden değerlendirme ve bastırma) arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile duygu düzenleme (yeniden değerlendirme ve bastırma) arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadan elde edilen bulgu Kobylńska, Zajenkowski, Lewczuk, Jankowski ve Marchlewska (2020) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen yüksek öznel iyi oluşun en sağlam yordayıcılarının yüksek düzeyde yeniden değerlendirmenin olduğu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada Kobylńska ve diğerleri (2020) duygusal istikrarın öznel iyi oluş ve olumlu duygulanım ilişkilerine aracılık ettiğini vurgulamakta ve duygu düzenlemenin iyi oluş ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Li, Yao ve Liu (2021) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde duygu düzenlemede bilişsel yeniden değerlendirmenin öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen bulgu tutarlılık göstermektedir. John ve Gross (2004) yaşamda başarılı biçimde işlevselliği devam ettirme konusunda ve bunun yanı sıra kişinin refahı konusunda duygu düzenlemenin uyarlanabilir olmasının ve yeniden değerlendirmenin çok önemli bir rolü olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim Extremera, Sánchez-Álvarez ve Rey (2020) ile Amjad ve Dasti (2020) tarafından yürütülen başka çalışmalarda da olumlu yeniden değerlendirme ile öznel iyi oluşun ilişkili olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuçlar olumsuz odaklanmak yerine pozitif deneyimler ve öznel iyi oluşu ifade eden yeniden değerlendirme ile değerlendirilebilir ve bu çalışma ile uyumluluk arz etmektedir. Bunlara ek olarak bu çalışmanın bulgusu, Akyüz Uçar ve Savi Çakar (2021) tarafından ergenler ile yürütülen çalışmada duygu düzenleme becerileriyle öznel iyi oluşu artırma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu ile; sonucu ise Koca ve Ekşi (2021) tarafından ergenler ile yürütülen bir başka çalışmada ergenlerde duygu düzenlemenin artmasının iyi oluş (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk) düzeylerini artırdığı sonucu ile uyumludur. Alanyazın incelenmeye devam edildiğinde dolaylı yönden öznel iyi oluş ile bastırma arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular da görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadan elde edilen bulgu Kobylńska ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen yüksek öznel iyi oluşun en sağlam yordayıcılarının duyguların daha düşük bastırılması yani düşük düzeyde bastırmaya sahip olma sonucunu desteklemektedir. Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer (1999); Zeidner, Matthews ve Shemesh (2016) ile Extremera ve diğerleri (2020) tarafından kişinin nasıl hissettiğini bilmesi ile ruh hâllerine ilişkin ayırım yapabilmesinin içinde bulunulan mevcut duruma önemli bilgiler sağladığına, daha sonra ne yapılacağına ilişkin en iyi seçenekleri netleştirdiğine ve istenirse bu duyguyu değiştirmek için özel stratejiler ortaya koyabileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda kişinin duygu hâllerinin farkında olması onları duygu düzenleme konusunda harekete geçirebilir ve bastırma düzeyleri azaltılarak öznel iyi oluş artırılabilir. Nitekim Extremera ve diğerleri (2020) ile Amjad ve Dasti (2020) tarafından yürütülen duygu düzenleme ile öznel iyi oluşun ele alındığı diğer çalışma sonuçları da bu çalışmadan elde edilen bastırma ve okulda öznel iyi oluşun ilişkili olduğu sonucu ile dolaylı olarak uyumluluk göstermektedir. Alanyazındaki mevcut sonuçlarla bu çalışma sonucu bir bütün olarak değerlendirildiğinde öznel iyi oluş ile duygu düzenleme bağlamında yeniden değerlendirmenin artırılması ve bastırmanın azaltılması çalışmalarının ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu bağlamda önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak bu araştırmanın duygu düzenlemeye ait yeniden değerlendirme ve bastırma sonucu, okulda öznel iyi oluşa olumlu yararlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer sonucu olarak ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında duygu düzenleme değişkeninden sonra başa çıkmanın (aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma)

yordadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, ergenlerde aktif başa çıkma arttıkça kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma azaldıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla başa çıkma arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile başa çıkma (aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma) arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular görülmektedir. Örneğin aktif başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak Coyle ve Vera (2013) tarafından ergenlerle yürütülen bir araştırmada aktif başa çıkmanın öznel iyi oluş ile ilişkili olduğuna vurgu yapılması bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Sanjuán ve Magallares (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada aktif başa çıkmaya dayalı olan problem çözme ve olumlu bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma stratejilerinin kullanılmasının öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu sonucu ile de bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Aktif başa çıkma, kişinin yaşadığı sorunlara ilişkin yapıcı problem çözme becerisi olarak ele alınmaktadır. Yaşamda meydana gelen problemlere yönelik pozitif düşüncelere sahip olmak ve problemin üstesinden gelebilmek adına sabır göstererek mücadele etmeye çalışmak, problemleri çözme ve onlarla başa çıkabilme ile sağlıklı ilişkilerin gelişmesinde önemli rol üstlenmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Ayrıca Spirito, Stark ve Tyc'a (1994) göre aktif başa çıkma bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu düzenleme ve sosyal destek bağlamında değerlendirilmektedir. Bu bilgilerden hareketle aktif başa çıkmanın öznel iyi oluşla ilişkili olduğu vurgulanabilir. Nitekim Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada ergenlerde öznel iyi oluşu aktif başa çıkmanın anlamlı düzeyde yordadığı sonucunu da bu çalışma sonucu desteklemektedir. Kaçınan başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak, Sanjuán ve Magallares (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada kaçınan başa çıkmanın kullanılmasının öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu sonucu ile araştırma sonucu ile tutarlıdır. Alanyazın incelenmeye devam edildiğinde bu çalışmadan ulaşılan sonucun Chen (2016) ile Ko, Yoon ve Park (2007) tarafından yürütülen başka çalışmalardan elde edilen başa çıkma tarzlarının öznel iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Ko ve diğerlerinin (2007) çalışmasında, öznel iyi oluşun alt boyutlarından olumlu duyguların problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama ile açıklanabildiği ve olumsuz duyguların ise problem odaklı başa çıkma ve kaçınma ile açıklanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca yaşam doyumunun, problem odaklı başa çıkma ile de açıklanabildiği görülmüştür. Bu sonuçlar da dolaylı olarak bu çalışmadan elde edilen okulda öznel iyi oluş ile kaçınan başa çıkma sonucu ile uyumludur. Bunların yanı sıra alanyazında olumsuz başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak bu çalışma sonucu Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada olumsuz başa çıkmanın ergenlerde öznel iyi oluşun anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu sonucunu desteklemektedir. Problemler karşısında kişinin olumlu yönelime sahip olması, pozitif sonuçlara odaklı olması, etkin çözümler elde etmeye çalışması, sakince davranarak yardım arayışına girmesi, problemlerinin çözümüne yönelik sorumluluk üstlenerek sebatkâr olması kişinin problem çözme çabasına motive sağlamakta ve olumlu duygular yaşamasına olanak tanımaktadır (Işık ve Bedel, 2015). Bu bilgilerden hareketle olumlu olarak başa çıkma tarzlarına sahip olan bireylerin öznel iyi oluşa sahip olabilecekleri söylenebilir. Nitekim Chen (2016) ile Ko ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda başa çıkma tarzlarının öznel iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan kişinin yaşanan problemlere karşı olumsuz başa çıkma ve davranışlarının artması sonucunda, olumlu duyguları yaşamayı azaltmaktadır. Olumsuz başa çıkmanın temeli, yaşanan problemlere yönelik olumsuz düşüncelere dayanmaktadır. Dolayısı ile bu kişiler yaşadıkları problemleri kendilerine yönelik bir tehdit olarak algılamaktadır ve problemlerin sağlıklı biçimde çözülmesine ilişkin herhangi bir çabada bulunmamaktadır (Işık ve Bedel, 2015). Bu durumda olumsuz başa çıkma tarzlarına sahip olan bireylerin öznel iyi oluşa sahip olabilecekleri söylenebilir. Nitekim hem bu araştırma sonucu hem de Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen çalışma sonucu bunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki mevcut sonuçlarla bu çalışma sonucu bir bütün olarak değerlendirildiğinde öznel iyi oluş ile başa çıkma bağlamında aktif başa çıkmanın artırılması ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkmanın azaltılması çalışmalarının ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu bağlamda önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak bu araştırmanın başa çıkmaya ait aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma sonucu, okulda öznel iyi oluşa olumlu yararlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan en son olarak ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında duygu düzenleme ve başa çıkma değişkenlerinden sonra bilişsel esneklik değişkeninin yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bazı bulguların olduğu görülmektedir. Örneğin, Donnelly ve Donnelly (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkilere sahip olduğu bulgusu ve öznel iyi oluşu artırmak için bilişsel esnekliği desteklemeyi amaçlayan müdahalelerin önemli olabileceğine vurgu yapılması bu çalışma sonucu desteklemektedir. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından bilişsel esnekliği yüksek düzeyde olan kişilerin kendi başına karar alabilme becerilerinin, benlik saygılarını, olaylara çeşitli açılardan bakabilmelerinin ve içten denetimli olabilmelerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra bu kişilerin, depresyon düzeylerinin düşük olduğu ve iyimser olduklarına da vurgu yapılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim Satan (2014) tarafından yürütülen başka bir araştırmada da bilişsel

esnekliğin öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğu sonucu da bu çalışma ile tutarlıdır. Alanyazında yer alan okulda öznel iyi oluş ile doğrudan tutarlık gösteren çalışmalara rastlanmasa da öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında ilişkiye vurgu yapan mevcut çalışmalar doğrultusunda ergenlerde bilişsel esnekliğin artırılması çalışmalarının okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Dolayısıyla ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerini artırmada okulda öznel iyi oluş düzeylerini artırmanın önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ergenlerin okulda kazandıkları deneyimlerin genel yaşam kalitelerini etkileyecek bir kavram olan okulda öznel iyi oluş düzeylerini artırmalarında ve devam ettirmelerinde etkili olan değişkenleri açıklayarak bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Dolayısıyla ergenlerin yaşamlarında daha etkin biçimde güçlü yönlerini geliştirebilecek bireyler olmaları yönünde okulda öznel iyi oluşu yüksek bireyler olmaları için mevcut potansiyel kaynaklarını keşfetmeleri ve geliştirmelerine destek verilmelidir. Okulda öznel iyi oluş ile ergenlerin mevcut güçlü yönlerine yeni eklenen ve üzerinde geliştirilen pozitif kaynakların gelecek yaşam kaliteleri açısından iyileştirici ve koruyucu çalışmalara etkileri bulunabilir. Bu doğrultuda ergenlerin okulda öznel iyi oluşlarında duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik çalışmaları etkili olabilir.

Bu araştırma duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluş ile ilişkili olması ve onu yordamasıyla ilgili önemli bir sonucu ortaya koymasının yanı sıra bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bunlar; araştırma grubunun sadece ergenlerden oluşması, okulda öznel iyi oluş ile sadece duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin incelenmesi, araştırmanın sadece nicel verilerle yürütülmesi gibi sınırlılıklardır. Bu bağlamda benzer bir araştırma ergenler dışında farklı araştırma grupları (üniversite öğrencileri, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler vb.) üzerinde yürütülebilir. Bu çalışmada okulda öznel iyi oluş ile sadece duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenleri incelenmiş olup ilişkili diğer psikolojik faktörler ele alınmamıştır. Yapılacak çalışmalarda başka değişkenlerin okulda öznel iyi oluş üzerinde yordayıcılığı incelenebilir. Bu alışma kesitsel bir araştırma olarak yapılmıştır. Dolayısı ile bu araştırma okulda öznel iyi oluş ile duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymamaktadır. Yapılacak çalışmalarda deneysel yöntemler kullanılarak okulda öznel iyi oluş ile duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenebilir. Her ne kadar bu çalışmada okulda öznel iyi oluş incelenmiş olsa da alanyazında okulda öznel iyi oluş ile ilgili kaynak ve verilerin yetersiz olması bu çalışmayı sınırlandırmaktadır. Buna rağmen bu araştırma duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esnekliğin okulda öznel iyi oluşu yordadığını gösteren önemli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca bu çalışma verileri COVID-19 pandemi sürecinde çevrim içi toplandığı için verilerin okulda öznel iyi oluşu değerlendirme açısından sınırlık taşıdığı da söylenebilir. Maske, sosyal mesafe ve hijyen gibi pandemi kurallarının ergenlerin okulda öznel iyi oluşları üzerinde farklılıklar yaratabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan benzer bir araştırma pandemi sonrası yüz yüze yapılarak tekrar edilebilir. Bu alışma ile alanyazındaki mevcut bulgulara bağlı kalınarak hem öznel iyi oluş çalışmalarına ilişkin önceki bulgular doğrulanmaya hem de duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esnekliğin okulda öznel iyi oluşu yordaması hakkında orijinal veriler sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ergenlerde okulda öznel iyi oluşu artırma çalışmalarında onların duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik düzeylerini artırmaya yönelik müdahaleler okulda öznel iyi oluş üzerinde de denenebilir. Okulda öznel iyi oluş gibi ergenlerin yaşam kalitelerini ve iyilik hallerini artırarak onların yaşamlarına katkı sunabilecek değişkenleri kazanmalarına ve bu doğrultuda kendilerini düzenlemelerine yönelik danışmanlık faaliyetleri ve müdahale programları hazırlanarak uygulanabilir. Bu konuda grup çalışmaları, eğitim programları ve seminer çalışmaları ile ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

### **Mali Destek**

Yazar, alışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15/10/2021 tarihli ve 2021/339 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*



**Kaynakça / References**

- Abbott, G. R., & Byrne, L. K. (2012). Schizotypy and subjective well-being in university students. *Psychiatry Research*, 196(1), 154-156. doi: 10.1016/j.psychres.2011.08.013
- Akyüz Uçar, G. A. ve Savi Çakar, F. (2021). Ergenlerin duygu düzenleme becerileri, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve yas düzeyinin riskli davranışları üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 256-280. doi: 10.9779/pauefd.811383
- Amato, P. R., & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222-235. doi: 10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x
- Amjad, A., & Dasti, R. (2020). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, 1-10. doi: 10.1007/s12144-020-01127-y
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15. doi: 10.1207/s15327965pli0701\_1
- Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E. (2014). Ergenler için Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235. doi: 10.15390/EB.2014.3501
- Bender, T. A. (1996). Assessment of subjective well-being during childhood and adolescence. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment* (pp. 199-225). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/b978-012554155-8/50009-0
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79. doi: 10.1023/A:1021864432505
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler kompetenzen* (2nd ed.). Heidelberg: Springer.
- Berking, M., & Lukas, C. A. (2015). The affect regulation training (ART): A trans diagnostic approach to the prevention and treatment of mental disorders. *Current Opinion in Psychology*, 3, 64-69. doi: 10.1016/j.copsy.2015.02.002
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1230-1237. doi: 10.1016/j.brat.2008.08.005
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. In W. Karwowski (Ed.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors* (pp. 297-300). Boca Raton, FL: CRC Press. doi: 10.13140/2.1.4439.6326
- Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 377-387. doi: 10.1007/s40299-016-0274-5
- Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2013). Uncontrollable stress, coping, and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 391-403. doi: 10.1080/13676261.2012.756975
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. doi: 10.15390/EB.2014.3466
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33-45. doi: 10.5204/ssj.v10i1.642
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Donnelly, K., & Donnelly, J. P. (2021). Path analysis of the mediating roles of personality, distress, and cognitive flexibility in the subjective well-being of combat veterans with traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 36(6), 1-10. doi: 10.1097/HTR.0000000000000688
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111. doi: 10.3390/su12052111
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 839-859. doi: 10.1037/0022-3514.46.4.839
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine*, 45(8), 1207-1221. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00040-3
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2136617>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.992
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Geisler, F. C., Vennewald, N., Kubiak, T., & Weber, H. (2010). The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated by emotion regulation. *Personality and individual differences*, 49(7), 723-728. doi: 10.1016/j.paid.2010.06.015
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., ... Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44. doi: 10.1080/17439760.2010.536773
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588. doi: 10.1007/s11205-011-9864-z
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219. doi: 10.1111/1467-8721.00152.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733-753. doi: 10.1007/bf01537451
- Hill, A. (2008). *Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation*. (Unpublished dissertation). Alliant International University, San Diego.
- Huebner, S. (2010). Students and schooling: Does happiness matter? *NASP Communique*, 39(2), 6-8.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. doi: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Işık, E. ve Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 53-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61814/924729> adresinden elde edildi.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x.

- Joronen, K., & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133. doi: 10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.412
- Ko, J., Yoon, T. Y., & Park, J. (2007). The effects of coping style on subjective well-being among medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 19(3), 225-233.
- Kobylińska, D., Zajenkowski, M., Lewczuk, K., Jankowski, K. S., & Marchlewska, M. (2020). The mediational role of emotion regulation in the relationship between personality and subjective well-being. *Current Psychology*, 1-14. doi: 10.1007/s12144-020-00861-7
- Koca, D. ve Ekşi, H. (2021). Fen lisesi öğrencilerinde öz yeterlik ve iyi oluş: Duygu düzenlemenin aracı rolü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1047-1065. doi: 10.30703/cije.803179.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031
- Kruczek, A., Basińska, M. A., & Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 33(4), 507-521. doi: 10.13075/ijom.1896.01567
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment*. New Jersey, NJ: McGraw-Hill Book Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Li, J., Yao, M., & Liu, H. (2021). From social support to adolescents' subjective well-being: The mediating role of emotion regulation and prosocial behavior and gender difference. *Child Indicators Research*, 14(1), 77-93. doi: 10.1007/s12187-020-09755-3
- Lima, R., & Morais, N. (2018). Subjective well-being of children and adolescents: Integrative review. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249-260. doi: 10.22235/cp.v12i2.1689
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083. doi: 10.1007/s11205-015-0873-1
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67. doi: 10.1080/08824099609362071
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi: 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi: 10.2466/Pr0.1995.76.2.623.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134-143. doi: 10.1093/geronj/16.2.134.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 333-350. doi: 10.12984/eegef.280748
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149-161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701\_17.
- Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(3), 195-211. doi: 10.2190/AG.66.3.b
- Rudnik, A., Piotrowicz, G., Basińska, M. A., & Rashedi, V. (2019). The importance of cognitive flexibility and flexibility in coping with stress for the quality of life in inflammatory bowel disease patients during biological therapy. A preliminary report. *Przegląd Gastroenterologiczny*, 14(2), 121-128. doi: 10.5114/pg.2018.81081

- Sağar, M. E. (2021). Predictive role of cognitive flexibility and self-control on social media addiction in university students. *International Education Studies*, 14(4), 1-10. doi: 10.5539/ies.v14n4p1
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*, (pp. 141-164). New York, NY: Oxford University Press.
- Sanjuán, P., & Magallares, A. (2014). Coping strategies as mediating variables between self-serving attributional bias and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 443-453. doi: 10.1007/s10902-013-9430-2
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve gvenirlik alışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161. doi: 10.1501/Egifak\_0000001278.
- Sastre, M. T. M., & Ferriere, G. (2000). Family 'decline' and the subjective well-being of adolescents. *Social Indicators Research*, 49(1), 69-82. doi: 10.1023/A:1006935129243
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5126/69815> adresinden elde edildi.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84-98). New York, NY: Guilford Press.
- Scott, W. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. doi: 10.2307/2785779
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. doi: 10.1007/s10902-012-9374-y
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96. Retrieved from <http://pajoohande.sbm.ac.ir/article-1-1518-en.html>
- Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stathi, A., Fox, K. R., & McKenna, J. (2002). Physical activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 10(1), 76-92.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. (Unpublished dissertations). Seattle Pacific University, Washington.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x. PMID: 15016066
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi: 10.2307/1166137
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372. doi: 10.1007/s11205-013-0495-4
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269-1285. doi: 10.1007/s11482-015-9436-5
- Ulaşan zgle, E. T. ve Smer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu Düzenleme leğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18. <https://hdl.handle.net/11511/87500> adresinden elde edildi.

- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Methods for everyday life blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328-340. doi: 10.1037/spq0000292
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies, 17*(6), 2481-2501. doi: 10.1007/s10902-015-9703-z



## Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Dijital Yeterlik Gereksinimleri

Mustafa Fidan<sup>\*1</sup> ve Hatice Cura Yeleğen<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve söz konusu yeterliklere yönelik bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Dijital yeterliklere yönelik bireysel gereksinimlerin belirlenmesi için ayrıca öğretmen görüşleri de alınmıştır. Araştırmaya Batı Karadeniz’de yer alan bir ilde bulunan devlet okullarında görev yapan 158 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Eğitimciler için Dijital Yeterlik Ölçeği ve Eğitimcilerin Dijital Yeterliklerine İlişkin Bireysel Gereksinim Formu ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler bağımsız örneklem *t* Testi ve tek yönlü ANOVA Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerine yönelik cinsiyet, kıdem, branş, internet kullanım süresi ve Web 2.0 araçlarını kullanım değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, eğitim durumları değişkeni açısından ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler dijital gereksinimlerine ilişkin en fazla uygulama ve pratik eksikliğine yönelik görüş bildirmişler, yazılım ve programların kullanımı açısından yetersiz olduklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca eğitsel çıkarımlara ve gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

### Anahtar Sözcükler

Dijital yeterlik  
Dijital okuryazarlık  
21. yüzyıl becerileri  
Öğretmen yeterlikleri

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
18 Şubat 2022  
**Kabul Tarihi**  
04 Temmuz 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## An investigation of Teachers’ Digital Competencies in Terms of Various Variables and Their Needs for Digital Competence

### Abstract

This study aims to examine the digital competencies of teachers in terms of various variables and to determine their individual needs for these competencies. In this study, the convergent parallel design as one of the mixed research methods was used. In the quantitative dimension of the study, survey method was used. Teachers’ opinions were also taken to determine individual needs for digital competencies. A total of 158 teachers working in public schools from a province located in Black Sea region participated. Data were collected by using Digital Competency Scale for Educators and Requirements Form for Educators’ Digital Competencies. The quantitative data obtained were analysed using the independent samples *t* test and one-way ANOVA test. Descriptive analysis was used to analyse qualitative data. The results showed that there are significant differences in the teachers’ digital competence in terms of the gender, seniority, department, internet usage time, and Web 2.0 usage. However, there is no significant difference in terms of educational status. In the qualitative dimension of this study, teachers mainly stated that they have operational and practical lacks regarding their digital needs and they are inadequate in using software and programs. The study also includes educational implications and suggestions for future studies.

### Keywords

Digital competence  
Digital literacy  
21st century skills  
Teacher competencies


### Article Info

**Received**  
February 18, 2022  
**Accepted**  
July 04, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

**Atf:** Fidan, M. ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1075367>

\* Sorumlu yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [mfidan@bartin.edu.tr](mailto:mfidan@bartin.edu.tr)

<sup>2</sup>  Kocareis İmam Hatip Ortaokulu, Bartın, Türkiye, [curahatice@gmail.com](mailto:curahatice@gmail.com)



## Extended Abstract

### Introduction

Digital competence (DC) is a concept used in certain contexts of higher education, especially in teacher education (Spante, Sofkova Hashemi, Lundin, & Algers, 2018). It includes various skills to use digital technologies efficiently in processes such as accessing information, producing, sharing, and evaluating information in their professional and social life, and having a deep understanding of the nature of these technologies (European Commission [EC], 2006).

Several countries have several initiatives to determine the scope and standards of DCs of trainers at the national and international level. In Europe, DCs are one of the key skills within the framework of lifelong learning (EC, 2017). The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigComp), seen as a comprehensive scientific project for a better understanding of DC, was created (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). It provides a comprehensive guide to developing educator-specific DCs. Within this framework, the following six digital competence areas are presented for educators in all fields from pre-school to higher education: (i) professional participation, (ii) digital resources, (iii) learning-teaching, (iv) assessment and (v) learner empowerment, (vi) facilitating learners' digital competence. DigCompEdu also offers a self-evaluation tool that helps teachers determine their digital competence level (which can be one of these categories: newcomer, explorer, integrator, expert, leader, and pioneer) and identify their deficiencies (Redecker, 2017).

In the United States of America (USA), the standards that teachers should have in digital education environments have been determined by the International Society for Technology in Education (ISTE) to develop a common understanding of technology use (ISTE, 2008; 2017). These standards are as follows: (i) Facilitate and inspire student learning and creativity (ii) Design and develop digital age learning experiences and assessments (iii) Model digital age work and learning (iv) promote and model digital citizenship and responsibility (v) engage in professional growth and leadership. These standards were comprehensively updated around seven themes (learner, leader, citizen, collaborator, designer, facilitator, and analyst) in line with the age requirements, in the light of data obtained from broad stakeholder participation (ISTE, 2017). ISTE standards have become an accepted reference source for digital competencies in teacher training programs in many countries.

In the relevant literature, there are several studies evaluating the DCs of educators in different educational contexts (Garcia-Vandewalle Garcia, Garcia-Carmona, Torres, & Fernandez, 2021; Miguel-Revilla, Martinez-Ferreira, & Sanchez-Agusti, 2020). Some studies indicated that DCs have a significant effect on the learning-teaching processes by individual differences of teachers (Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, & Redecker 2021; Ocak & Karakuş, 2019). Some studies on the DCs of teachers have been carried out in Turkey in the last ten years and it has been observed that digital competences do not fully meet the requirements of today's digital age and in-service training activities are insufficient (Avcı & Güven, 2021; Reisoğlu & Cebi, 2020). This need has become even more evident during the COVID-19 epidemic period.

In line with the above-mentioned explanations, this study aims to investigate the digital competences of teachers in terms of different variables and explore their needs. In this study, the research questions are:

- 1- Does the level of digital competencies of the teachers show any significant difference in terms of;
  - a- gender
  - b- educational status
  - c- seniority
  - d- department
  - e- Web 2.0 tools usage level
  - f- daily internet usage time?
- 2- What are the teachers' needs and suggestions about their digital competences?

### Method

The convergent parallel design, one of the mixed research methods in which qualitative and quantitative paradigms are used together, was used in this study. In the quantitative dimension of the study, survey method was used. Teachers' opinions were also taken to determine individual needs for digital competencies. A total of 158 teachers working in public schools of Ministry of National Education in a province located in Western Black Sea region participated. The information on the departments of the participants are presented in Appendix-A. Data were collected by using the Digital Competency Scale for Educators and Requirements Form for Educators' Digital Competencies. The quantitative data were analysed using the independent samples *t* test and one-way ANOVA test in the SPSS 23.0 package program. Descriptive analysis was used to analyse qualitative data.

## Results

As a result of the research, significant differences were found according to the variables of gender, seniority, branch, daily internet use, and Web 2.0 tools usage for teachers' digital competence levels, still, there was no significant difference in terms of educational status variable. Specifically, according to the results of independent *t* test, there is statistically significant difference in terms of DC scores related to gender variable ( $t = -2.280$ ;  $p < .05$ ). Female teachers have higher DC levels than males. Although there are no statistically significant differences among the teachers' DCs with regard to the educational status variable ( $p > 0.05$ ), there are significant differences in terms of seniority variable ( $F = 12.33$ ,  $p < .05$ ). According to the results of post-hoc tests, there is a difference in favor of 0-5 years between 0-5 years and 16 years or more seniority. Moreover, there are significant differences among teachers' DCs in terms of department variable ( $F = 3.83$ ,  $p < .05$ ). The DC levels of teachers in the vocational department are lower than others. The findings showed that the DCs of teachers who use Web 2.0 tools well are significantly higher than the others ( $F = 34.96$ ,  $p < .05$ ). A one-way ANOVA test revealed a significant difference between 0-3 hours and six and above internet use time on DCs ( $F = 5.33$ ,  $p < .05$ ). The qualitative findings showed that many teachers have application and practical deficiencies regarding their digital needs, and they are inadequate in using software and programs.

## Discussion and Conclusion

The results of this study showed female teacher's DC scores were significantly higher than male teachers' DC scores. It is thought that the reason why female teachers' competencies are higher is that they follow digital developments related to their profession more closely than male teachers, and their sense of responsibility is higher. There are some studies in the literature consistent with this finding (Arslan, 2019; Gökbulut, 2021). In terms of seniority variable, there is a significant difference in favour of 0-5 years senior teachers among DCs of teachers compared to 16 years and more. Moreover, the DCs of the teachers do not differ in terms of their educational status. Teachers with 16-20 years of seniority have no high digitalization skill level. It can be said that the reason for this is that teachers who have more than 16 years in their profession show resistance to new technologies in education. The teachers who have just started their profession have higher perceptions of their DCs. The digital competence level of vocational teachers is also low compared to other branches.

The results showed that the DCs of teachers who have a high level of using Web 2.0 tools have also improved. Some previous studies also support this finding (Bugawa & Mirzal, 2018; Gür Erdoğan, Güngören, Hamutoğlu, Kaya Uyanık, & Demirtaş Tolaman, 2019). Likewise, significant differences were found between teachers' DCs according to their internet usage time. It has been observed that the level of digital proficiency of teachers who use the Internet for six hours or more per day is higher than those who use the Internet for 0-3 hours. This finding is consistent with previous studies (Ata & Yıldırım, 2019; Sarıkaya, 2019). According to the qualitative findings of the study, the teachers emphasized that they wanted to receive training on practice and the use of new technologies in order to improve their DCs.

This study has several limitations. First of all, the sample was selected from a province in the Black Sea Region, Turkey, and the findings are not generalisable due to their relatively small size. Future studies should be repeated on a larger sample group. Secondly, in this study, DC levels were handled according to certain variables such as gender, educational status, seniority and department. In the future, modelling and relational studies should be performed by considering different variables.

## Giriş

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler tarihsel çerçevede farklı biçimlerde insan yaşamını etkilemiştir. 18. yüzyılın yarısında su ve buhar gücünün üretim sektöründe kullanılmasıyla başlayan sanayi devrimi, günümüzde dijital teknolojilerin birçok alanda kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte farklı bir formata dönüşerek toplumların yeniden şekillenmesinde rol oynamıştır. Dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) olarak nitelendirilen bu dönemde, yapay zekâ, büyük veri, siber-fiziksel sistemler, artırılmış/sanal gerçeklik, nesnelerin interneti, robotik teknolojiler gibi kavramlar ön plana çıkmıştır.

Endüstri 4.0, dijitalleşmenin ve dijital teknolojilerin toplumsal ve sektörel ihtiyaçlara entegrasyonun belirgin şekilde hissedildiği bir dönemdir (Borowski, 2021). Üstelik COVID-19 pandemisiyle de birlikte dijital dönüşüm ülkeler için seçimden ziyade zorunluluk hâline gelmiştir. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre *sayısal* anlamına gelen dijital kavramı (TDK, 2021), gerçek dünyadaki farklı formatların ya da içeriklerin elektronik olarak işlenmesi olarak nitelendirilebilir. Hemen her alanı etkileyen bu kavram bilgiye erişimde yeni kanalların ortaya çıkmasını sağlamış, insanların yaşam biçimini farklılaştırarak fiziksel dünyanın tamamlayıcısı hâline gelmiştir. Her ne kadar dijital teknolojilerin tarihi, elektronik araçların ve süreçlerin ortaya çıkmasıyla başlasa da bu yöndeki somut dönüşümün henüz yeni olduğu söylenebilir. Nitekim dijital ortamlarda bilginin ağlar arasında dağıtık şekilde yayılması, bilgiye erişimi ve bilgiyi paylaşımı kolaylaştırmıştır. 21. yüzyılın başında üretilen bilgi, insanlık tarihi boyunca üretilen toplam bilgidен daha fazladır (Hilbert ve López, 2011). Bu durum insanların zamanın çoğunu söz konusu bu dijital dünyada geçirdiğine, dijital âlemde de gerçek dünyadaki gibi farklı bir yaşam ekosisteminin oluştuğuna işaret etmektedir. We Are Social Digital 2022 raporuna göre dünyada 4,95 milyar internet kullanıcısı mevcuttur ve günlük internet kullanım süresi ise yedi saate yakındır. Bireyler yaklaşık olarak 2 saat 30 dakika sosyal medyada vaktini harcamaktadır (We Are Social, 2022). Bir önceki yıla göre internette ve sosyal medyada geçirilen süredeki bu artış, küresel ölçekte dijitalleşmedeki devrimsel gerçekliği göstermektedir.

Dijitalleşmedeki bu sıçrama hareketi göz önünde bulundurulduğunda, dijital çağda tüm bireylerin dijital yeterliklere sahip olması önemli bir gereklilik hâline almıştır (European Commission [EC], 2017). Dijital yeterlik, dijital okuryazarlık kavramıyla ile yakından ilişkilidir. Hatta çoğu zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılsa da bazı araştırmacılar bu kavramlar arasındaki anlam farklılığına dikkat çekmiştir (Godhe, 2019; Janssen ve diğ., 2013; Spante, Sofkova Hashemi, Lundin ve Algers, 2018). Dijital okuryazarlık, en genel anlamıyla farklı formatlardaki bilgiyi (ses, yazı, görsel, video vb.) kullanma ve anlama becerisi (Gilster, 1997) ya da dijital teknolojilerin olanaklarını kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi yeniden üretme, kullanma, paylaşma gibi süreçleri kapsayan çok yönlü beceriler (Stewart, 2013) olarak nitelendirilebilir. Bu yönüyle yeni bir okuryazarlık çeşidi olarak geleneksel düzeydeki okuma ve yazma eylemlerinden daha ötede becerilere vurgu yapar. Dijital okuryazarlık; medya, bilgi, bilgisayar okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık türlerini de bünyesinde barındıran kapsayıcı bir kavramdır (EC, 2017; Law, Woo, de la Torre ve Wong, 2018).

Dijital yeterlik kavramı ise öğretmen eğitimi başta olmak üzere yükseköğretimin belirli bağlamlarında kullanılan bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Spante ve diğ., 2018). Janssen ve diğerlerine (2013) göre dijital yeterlik kavramı ağırlıklı olarak eğitime yönelik bir kavramsal yapıya sahipken, dijital okuryazarlık kavramı ise politika ve girişimler bağlamında kullanılmaktadır. Esasen dijital yeterlik, bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili becerilerden, karmaşık bağlantılı cihazların ve uygulamaların nasıl kullanılacağını bilmekten daha fazlasını içermektedir (Falloon, 2020). Bu açıdan bakıldığında dijital yeterlik; bireyin mesleki ve sosyal yaşamında dijital teknolojileri bilgiye erişim, bilgiyi üretme, paylaşma ve değerlendirme sürecinde verimli şekilde kullanabilme, bu teknolojilerin doğası hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olma becerisine vurgu yapan karmaşık beceriler bütünüdür (EC, 2006). Ferrari (2012) ise dijital yeterlik kavramını problem çözme, iletişim kurma, sosyalleşme, bilgiyi yönetme, içerik oluşturma amacıyla sahip olunan bilgi, beceri, tutum, strateji ve farkındalıkların tümü olarak nitelendirmiştir. EC'ye (2017) göre ise bu yeterlik çeşidi operasyonel ve teknik (know-how) bir süreçten ziyade bilgi odaklı bilişsel, eleştirel ve sosyal bakış açısına dayanır.

Dijital yeterliklere ilişkin meseleler dijital bilgi çağında küreselleşmenin de etkisiyle tüm ülkelerin odağında olan kilit bir konudur. Dünyada birçok kurum ve kuruluş, yatırımlarını, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini bu yönde hızlandırmakta, dijital dönüşüme yönelik çeşitli politikalar geliştirmektedir (Türkiye Bilişim Sanayicileri Derneği [TÜBİSAD], 2021). Dijitalleşme ve dijital dönüşüm sağlık, ekonomi, turizm, tarım gibi farklı alanların yanında eğitim alanında da etkisini hissettirmiştir. Bu sürecin etkili ve verimli olmasında öğretmenlerin ya da eğitimcilerin rolü büyüktür. Eğitimcilerin sahip olduğu beceriler öğrenme-öğretme sürecinde eğitimin kalitesini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin sadece kendi alanını çok iyi bilmesi yeterli olmamaktadır. Nitekim dijital dönüşümün yaşandığı bu çağda eğitimcilerin dijital yeterliklere yönelik bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması ve dijital teknolojilerin de öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun doğru ve etkili bir şekilde yapılmasında bir zorunluluk hâline gelmiştir. Günümüzde dijital yerli olarak anılan öğrencilerin (Prensky, 2001) nitelikli bir dijital okuryazar olmasında, öğrenme-öğretme ortamlarının daha etkili hâle getirilmesinde ve aynı zamanda ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde özellikle eğitimcilerin dijital yeterliklerle donatılmış olmaları gerekmektedir.

## Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri

Dijital yeterlikler, standartlaştırılmış bir kavram değil değişen ve dinamik yapısı gereği eğitim araştırmalarında eğitimciler açısından güncel ve kalıcı bir konudur. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimcilerin dijital yeterliklerin kapsamını ve standartlarını belirlemeye yönelik bir dizi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin 1997 yılında Avrupa’da bilgisayar okuryazarlığı standartlarının geliştirilmesi amacıyla ECDL-F Vakfı kurulmuştur. Bu vakfın girişimiyle bilgisayar okuryazarlık yetkinliğini belgelendiren Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ECDL) sistemi geliştirilmiş, bu program küresel ölçekte Uluslararası Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ICDL) olarak farklı ülkelerde de yaygınlaşmıştır. Bu sertifikaya sahip öğretmenler, bilgisayar teknolojilerine yönelik belirli becerilere sahip olurlar ve bu becerileri meslek hayatında kullanabilmektedirler. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) tarafından Öğretmenler için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Yeterlik Çerçevesi’nde de dijital becerilere dikkat çekilmiştir (UNESCO, 2018). Bu doğrultuda ilki 2008 yılında oluşturulan yeterliklerin son (üçüncü) versiyonu 2018 yılında güncellenmiştir. Üçüncü versiyonu öğretmenlerin BİT’ten pedagojik olarak yararlanması için bilgi edinimi, bilginin derinleştirilmesi ve bilgi oluşturma olmak üzere üç seviyede oluşturulmuştur (UNESCO, 2018).

Avrupa’da dijital yeterlikler 2006 yılında yayımlanan raporda hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde bireylerin sahip olması gereken anahtar yetkinliklerden birisi olarak görülmektedir (EC, 2006, 2017). Öte yandan, dijital yeterliğin daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir bilimsel proje olarak görülen Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi (DigComp) oluşturulmuştur (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2017). İlki 2013 yılında Ortak Araştırma Merkezi tarafından oluşturulan DigComp, hem Avrupa hem de üye devletler düzeyinde dijital yeterlik girişimlerinin geliştirilmesi ve stratejik planlaması için bir referans hâline gelmiştir. DigComp’un ana çerçevesini veri ve bilgi okuryazarlığı, dijital içerik geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve problem çözme oluşturmaktadır. 2016 yılında bu çerçevenin kavramsal çerçevesi ve yeterlik düzeyleri genişletilerek DigComp 2.0, 2017 yılında ise DigComp 2.1 olarak güncellenmiştir.

Önemli olarak, yine 2017 yılında DigComp’un önemli bir parçası olarak eğitimcilerin dijital yeterliklerine yönelik Öğretmenler için Dijital Yeterlikler Çerçevesi (DigCompEdu) oluşturulmuştur. Bu çerçeve kapsamında okul öncesinden yükseköğretime her alandaki eğitimciler için şu altı dijital yeterlik alanı sunulmuştur: Mesleki katılım, dijital kaynaklar, öğrenme-öğretme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi, öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma. Şekil 1’de DigCompEdu çerçevesinin genel görünümü verilmiştir. DigCompEdu öğretmenlerin dijital yeterlik seviyesini (çırak, kâşif, bütünlendirici, uzman, lider, öncü şeklinde) belirlemede ve eksiklikleri tespit edip çözüm önerileri sunmaya yardımcı bir öz-değerlendirme aracı da sunmaktadır (Redecker, 2017). Mevcut araştırmada da DigCompEdu çerçevesi kapsamında geliştirilen Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından Türkiye koşullarına uyarlanan söz konusu öz-değerlendirme aracı (Öğretmenler için Dijital Yeterlikler Ölçeği) kullanılmıştır.



Şekil 1. DigCompEdu çerçevesi görünümü (Redecker, 2017’den uyarlanmıştır)



Öte yandan, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından teknoloji kullanımına yönelik ortak bir anlayış geliştirmeye yönelik öğretmenlerin dijital eğitim ortamlarında sahip olmaları gereken standartlar belirlenmiştir (ISTE, 2017). Bu teorik çerçeveler göz önünde bulundurularak, 2008 yılında beş farklı yeterlik alanını kapsayan Öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (NETS-T) oluşturulmuştur (ISTE, 2008). Bu standartlar şu şekildedir: Öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme, dijital çağda öğrenme deneyimleri ve değerlendirme aktiviteleri tasarlama ve geliştirme, dijital çağda çalışma ve öğrenme modeli oluşturma, dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu modelleme ve teşvik etme, mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma. 2017 yılında ise geniş bir paydaş katılımından elde edilen veriler ışığında bu standartlar çağın gerekliliklerine uygun olarak yedi tema (öğrenen, lider, vatandaş, iş birlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı, analist) etrafında kapsamlı bir şekilde tekrar güncellenmiştir (ISTE, 2017). Bu standartlar, ABD başta olmak üzere birçok ülkede öğretmen yetiştirme programlarında dijital yeterliklere ilişkin kabul gören bir referans kaynağı olmuştur. Ayrıca dijital yeterliklere sahip olmak 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı tarafından ortaya konulan 21. yüzyıl becerileriyle (Partnership for 21st Century Skills, 2009) de yakından ilişkilidir.

DigCompEdu, ISTE ve benzer standartların öğretmen eğitiminde yansımaları, teorik olarak kanıt temelli araştırmalardan yola çıkarak bazı teknoloji entegrasyon modelleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda Mishra ve Kohler'in (2006) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) ve Puentedura'nın (2006) Yerine Koyma, Geliştirme, Değiştirme, Yeniden Tanımlama (SAMR) modellerinin öne çıktığı görülmektedir (Falloon, 2020). Bu modeller dijital becerilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunu, salt teknoloji odaklı bir anlayıştan ziyade pedagojik odaklı ve çok boyutlu olarak ele almaktadır.

Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmaların yanında Türkiye'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019) girişimleriyle birlikte öğretmenlerin ya da eğitimcilerin teknolojileri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının artırılması sağlanmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin teknolojik okuryazar olmasına yönelik bilgi ve beceriler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2017), Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017), Vizyon 2023 (MEB, 2018) raporlarında odaklanılan konulardan birisidir. Türkiye'nin AB vizyonu kapsamında ulusal düzeyde yeterliklerin sınıflandırılmasına yönelik Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) hazırlanmıştır (Resmî Gazete, 2016). Bu çerçeve kapsamında iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi teknolojilerini eleştirel ve güvenli kullanımı kapsayan dijital yetkinlikler, bireyin hayat boyu öğrenmesi için gerekli beceriler bütünü şeklinde ele alınmıştır. Bunun yanında ulusal ölçekte Avrupa Birliği destekli eTwinning, Avrupa Okul Ağı (European schoolnet) gibi projeler de öğretmenlerin dijital yeterliklerini destekleyici nitelikte faaliyetler sunmaktadır.

İlgili alan yazında eğitimcilerin dijital yeterliklerinin farklı bağlamlarda değerlendirildiği çalışmalar mevcuttur (Garcia-Vandewalle Garcia, Garcia-Carmona, Torres ve Fernandez, 2021; Miguel-Revilla, Martinez-Ferreira ve Sanchez-Agusti, 2020; Ortega-Sanchez, Gomez-Trigueros, Trestini ve Perez-Gonzalez, 2020). Nitekim bazı araştırmalarda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde (Gökbulut, Keserci ve Akyüz, 2021; Ocak ve Karakuş, 2019; Yontar, 2019) bazılarında ise düşük seviyede (Napal Fraile, Penalva-Velez ve Mendioroz Lacambra, 2018) olduğu görülmüştür. Eğitimcilerin dijital yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu çalışmalar da mevcuttur (Arslan, 2019; Demirdağ, 2021). Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira ve Redecker (2021) araştırmasında DigCompEdu standartlarına göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak bütünleştirici (B1) ve keşfedici (A2) düzeyde dijital yeterliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, bazı araştırmalarda öğretmenlerin dijital yeterlik ya da bu değişkenle ilişkili olarak dijital okuryazarlık düzeyleri belirli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, brans, günlük internet kullanım süresi, eğitim seviyesi gibi) göre de incelenmiştir (Arslan, 2019; Demirdağ, 2021; Korkmaz, 2020; Lucas ve diğ., 2021; Ocak ve Karakuş, 2019).

Örneğin, Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumları değişkeni açısından dijital okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık tespit edilmemiştir. Aynı araştırmada matematik, bilişim ve fen bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Korkmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ve lisansüstü eğitimini tamamlayanların lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirdağ'ın (2021) araştırmasında öğretmenlerin günlük internet kullanım süresinin artmasının dijital okuryazarlık düzeyini de artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada hizmet süresi 5-9 yıl arasında olan öğretmenlerin de dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu ve benzeri araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bulguların farklılaştığı görülmekle birlikte öğretmenlerin bireysel farklılıklarına göre dijital yeterliklerinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Pandemi dönemiyle birlikte, son on yılda Türkiye'de öğretmenlerin dijital yeterliklerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilse de öğretmen yeterliklerinin dijital çağın gerekliliklerini tam karşılamadığı ve bu doğrultuda hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de eksiklikler olduğu görülmüştür (Arslan, 2021; Avcı ve Güven, 2021; Kabaran, 2020;

Reisoğlu ve Çebi, 2020). Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu'nun (2016) araştırmasında öğretmenlerin en çok teknoloji kullanımına, internetin eğitsel kullanımına ve öğretim materyallerini etkin kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bazı çalışmalarda eğitimcilerin dijital yeterlik düzeyinin istenen seviyede olmadığı da görülmüştür (Avcı ve Güven, 2021; Gökbulut ve diğ., 2021). Bu gereksinimin özellikle COVID-19 salgın döneminde daha da belirginleştiği söylenebilir. Dolayısıyla mevcut araştırma, nicel boyutuyla güncel bir konu olarak öğretmenlerin dijital yeterlikleri için DigCompEdu standartlarını temel alması ve bu kapsamda ilişkisel çıkarımların yapılmasına olanak sağlaması, diğer taraftan nitel boyutuyla ise dijital yeterliklere ilişkin gereksinimlere odaklanması açısından önemli görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve dijital yeterliklere yönelik bireysel gereksinimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin dijital yeterlikleri;
  - a- cinsiyet
  - b- eğitim durumları
  - c- kıdem
  - d- branş
  - e- Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi
  - f- günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğretmenlerin dijital yeterliklere ilişkin bireysel gereksinimleri ve önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel ve nitel paradigmanın birlikte ele alındığı karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen benimsenmiştir. Bu desende hem nicel hem de nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır, her iki boyutta veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilir ve sonuçlar birleştirilerek yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ve daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişim miktarını saptamayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda ise dijital yeterliklerine yönelik eksiklikleri belirlemek için öğretmen görüşleri alınmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmaya Batı Karadeniz'de bir ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 158 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kazara) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle para, zaman ve iş gücü kaybını önlemek amaçlanmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Öğretmenlerin 91'i (%57.59) kadın, 67'si (%42.41) erkektir. Yaş ortalamaları ise 36.75'tir ( $SS = 7.80$ ). Katılımcıların 137'si (%86.71) lisans, 21'i (%13.29) lisansüstü mezundur. Katılımcıların branşlarına ilişkin dağılımları ise Ek A'da verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, aynı katılımcılar arasından 83 öğretmenin (58 kadın, 25 erkek) görüşü alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu.** Bu form araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumları, branş, çalıştıkları kurum, günlük internet kullanım süreleri, internete bağlandıkları cihaz, günlük sosyal medya kullanım süreleri ve Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

**Eğitimciler İçin Dijital Yeterlik Ölçeği.** Eğitimcilerin dijital yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçek Redecker (2017) tarafından geliştirilmiş ve Toker ve diğerleri (2021) tarafından Türkiye koşullarına uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 22 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri *mesleğinde dijital becerilerin kullanımı*, (toplam dört madde; örneğin 'Öğrenciler, veliler ve meslektaşlarıyla iletişimi geliştirmek için farklı dijital iletişim kanallarını sistematik olarak kullanabilirim [e-posta, blog, okulun web sitesi, uygulamalar vb.']), *dijital kaynaklar* (toplam üç madde; örneğin 'Farklı dijital kaynaklar bulmak ve seçmek için farklı internet siteleri ve arama stratejileri kullanırım.'), *öğretme ve öğrenme* (toplam dört madde; örneğin 'Dijital teknolojilerin sınıfta etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağını özellikle düşünürüm.'), *değerlendirme* (toplam üç madde; örneğin 'Öğrencinin gelişimini izlemek için dijital değerlendirme araçlarını kullanırım.'), *öğrencilerin güçlendirilmesi* (toplam 3 madde; örneğin 'Öğrencilerin derse aktif olarak katılması için dijital teknolojileri kullanırım.'), *öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması* (toplam beş madde; örneğin 'Öğrencilerin dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.') şeklindedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekte katılımcıların verdikleri cevaplar 0-4 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ( $r = .78$ ). Madde analizi sonuçları madde-toplam puan korelasyonlarının  $r(j(x))$  .48 ile .71 arasında değiştiğini göstermiştir. Mevcut araştırmada elde edilen veriler ışığında ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla, mesleğinde dijital becerilerin kullanımı için .74, dijital kaynaklar için .77, öğretme ve öğrenme için .74, değerlendirme için .80, öğrencilerin güçlendirilmesi için .80 ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise .93'tür. Ölçekte dijital yeterlik durumlarından alınabilecek puanlara göre verilen yetkinlik durumları; en düşük puandan en yüksek puana doğru çırak/başlangıç (0-19), kâşif (20-33), bütünleştirici (34-49), uzman (50-65), lider (66-80), öncü (81 ve üzeri) şeklindedir.

**Eğitimcilerin Dijital Yeterliklerine İlişkin Bireysel Gereksinim Formu.** Bu form öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin bireysel gereksinimlerini ve söz konusu gereksinimlere yönelik önerilerini ortaya koymak ve nicel bulguları desteklemek için iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular oluşturulurken iki akademisyenin görüşü alınmıştır. Bu sorular; 'Dijital yeterliklere yönelik kendinizde hissettiğiniz eksik noktalar nelerdir?' ve 'Eğiticilerin, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik somut önerileriniz nelerdir?' şeklindedir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri eş zamanlı olarak Kişisel Bilgi Formu, Eğitimciler için Dijital Yeterlik Ölçeği ve Eğitimcilerin Dijital Yeterliklerine İlişkin Bireysel Gereksinim Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri elektronik ortamda Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarının tamamlanma süresinin ortalaması  $\bar{X} = 11.30$  dakikadır (Min = 8 dk., Max = 20 dk.).

### Veri Analizi

Analiz öncesinde ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin çarpıklık-basıklık değerleri kontrol edilmiş ayrıca histogram grafikleri incelenmiştir. Bu değerlerin  $\pm 1.96$  istatistikî değerler arasında olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının çok çeşitli olmasından dolayı, ilgili veri analizlerinde Tip-I hatayı önlemek için benzer özellikteki branşlar sayısal, sözel, eşit ağırlık ve meslek öğretmenleri şeklinde birleştirilmiştir (Ek A). Ölçekten elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için  $t$  Testi ve tek yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi kullanılmış, elde edilen sonuçlar grupların varyansları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir ( $p > .05$ ). Gruplar arası karşılaştırmalarda Post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık bulunan analiz sonuçları temsil ettiği etki büyüklüğü değerleri (Cohen d ve eta kare) hesaplanarak yorumlanmıştır. Cohen'e (1988) göre etki büyüklükleri .01, .06, .14 sırasıyla küçük, orta ve geniş şekilde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut araştırmada katılımcılara gönderilen açık uçlu sorular birer tema olarak kabul edilerek betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nitel veriler, katılımcılar Ö-1 ile Ö-83 aralığında kodlama yapılarak kaydedilmiş ve düzenlenmiştir. Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Güvenirliği sağlamada kodlayıcılar arası uyum olup olmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda Cohen'in Kappa katsayısı hesaplanmış ve bu değer .90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılığın olduğunu göstermiştir (Landis ve Koch, 1977). Temaları oluşturan kodlar, katılımcıların sorulara verdikleri cevapların tekrarlanma sıklığına göre frekanslarıyla birlikte rapor edilmiştir. İlgili kod ve temalara referans olarak doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Dış geçerliliği artırmak için araştırmanın çalışma grubu, süreci, veri toplama araçları, veri analizi gibi konuları metot bölümünde ayrıntılı olarak betimlenmiş; katılımcı teyidi sağlanmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken uzman görüşü alınmış, uygulama öncesinde iki öğretmen ile anlaşılabilirlik açısından pilot bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

### Etik Konular

Araştırmada Üniversitelerarası Kurul Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde (YÖK, 2016) yer alan ilkelere araştırmacılar tarafından hassasiyetle uyulmuştur. Araştırma öncesinde gerekli etik kurul onayı ve izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeği oluşturan yazarlarından gerekli izin elektronik posta ile alınmıştır. Katılımcılara araştırmaya ilişkin gerekli bilgiler (araştırmanın amacı, etik ilkeler, çekilme hakkı, gönüllü katılım gibi) verilmiş, onam formları aracılığıyla katılım izinleri de elektronik ortamdan alınmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin dijital yeterliklerinin belirli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz öncesinde ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, bu doğrultuda ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma ( $SS$ ), çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Dijital Yeterlik Düzeyine Yönelik Betimsel İstatistikler*

Ölçek Alt Boyutları	$N$	$\bar{X}$ ( $SS$ )	Çarpıklık	Basıklık
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	158	2.94 (.85)	.04	-.47
Dijital Kaynaklar	158	3.16 (.85)	-.25	-.46
Öğretme ve Öğrenme	158	3.22 (.83)	-.17	-.37
Değerlendirme	158	3.09 (.83)	.07	-.50
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	158	3.23 (.89)	-.06	-.74
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	158	3.15 (.90)	-.06	-.58
Ölçeğin toplam puanı	158	3.13 (.72)	-.01	-.46

Tablo 1 incelendiğinde dijital yeterlikler ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.00$  aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Ortalama puanları incelendiğinde, öğrencilerin güçlendirilmesi ( $\bar{X} = 3.23$ ) ile öğretme ve öğrenme ( $\bar{X} = 3.22$ ) alt boyutlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük ortalama düzeyi ise, mesleğinde dijital becerilerin kullanımı ( $\bar{X} = 2.94$ ) alt boyutundadır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin puanları arasındaki farklılık bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dijital Yeterlik Puanlarına Yönelik T Testi Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	$N$	$\bar{X}$	$SS$	$t$	$sd$	$p$	Cohen $d$
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	Erkek	67	2.85	.80	-1.11	156	.266	-
	Kadın	91	3.00	.81				
Dijital Kaynaklar	Erkek	67	3.12	.82	-.457	156	.648	-
	Kadın	91	3.19	.88				
Öğretme ve Öğrenme	Erkek	67	3.06	.84	-2.01	156	.045*	.032
	Kadın	91	3.33	.81				
Değerlendirme	Erkek	67	2.92	.79	-2.24	156	.026*	.036
	Kadın	91	3.21	.84				
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	Erkek	67	2.96	.86	-3.08	156	.002*	.049
	Kadın	91	3.43	.96				
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	Erkek	67	2.95	.88	-2.25	156	.026*	.036
	Kadın	91	3.29	.92				
Ölçeğin toplam puanı	Erkek	67	2.97	.69	-2.28	156	.024*	.036
	Kadın	91	3.24	.73				

\*  $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin dijital yeterlik toplam puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ( $t = -2.280$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık düşük düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $d = .036$ ). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, öğretme ve öğrenme ( $t = -2.01$ ;  $p < .05$ ;  $d = .032$ ), değerlendirme ( $t = -2.280$ ;  $p < .05$ ;  $d = .036$ ), öğrencilerin güçlendirilmesi ( $t = -2.280$ ;  $p < .05$ ;  $d = .049$ ), öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması ( $t$

= -2.280;  $p < .05$ ;  $d = .036$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni bu alt boyutlar üzerinde düşük etkiye sahiptir.

Eğitim durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin dijital yeterlikleri arasında farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem için  $t$  Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre dijital yeterlik ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Bunun anlamı öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarının dijital yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşturmadığıdır. Kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin dijital yeterlikleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA Testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Eğitimcilerin Kıdemlerine Göre Dijital Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutu	Kıdem	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Grup Farklılıkları	$\eta^2$
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	0-5	59	2.88	.88	1.94	.14	-	-
	6-15	45	3.15	.71				
	16 yıl ve üzeri	56	2.83	.90				
Dijital Kaynaklar	0-5	59	3.30	.87	5.20	.006*	A > C B > C	.054
	6-15	45	3.33	.82				
	16 yıl ve üzeri	56	2.87	.80				
Öğretme ve Öğrenme	0-5	59	3.66	.71	16.42	.000*	A > B A > C	.174
	6-15	45	3.13	.83				
	16 yıl ve üzeri	56	2.84	.74				
Değerlendirme	0-5	59	3.48	.77	13.45	.000*	A > B A > C	.147
	6-15	45	3.03	.71				
	16 yıl ve üzeri	56	3.73	.81				
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	0-5	59	3.79	.84	21.44	.000*	A > B A > C	.216
	6-15	45	3.11	.90				
	16 yıl ve üzeri	56	2.76	.81				
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	0-5	59	3.57	.85	12.16	.000*	A > B A > C	.146
	6-15	45	3.07	.89				
	16 yıl ve üzeri	56	2.78	.84				
Ölçeğin toplam puanı	0-5	59	3.44	.64	12.33	.000*	A > C	.148
	6-15	45	3.13	.69				
	16 yıl ve üzeri	56	2.80	.70				

\* $p < .05$

0-5 yıl = A, 6-15 yıl = B, 16 yıl ve üzeri = C

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre, dijital kaynaklar alt boyutu açısından 0-5 ve 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi, öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması alt boyutları açısından 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile hem 6-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılıklar geniş etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $\eta^2 > .14$ ). Öte yandan, dijital yeterlik toplam puanları açısından 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler arasında geniş etki büyüklüğüyle temsil edilen anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = .148$ ).

Branş değişkeni açısından, öğretmenlerin dijital yeterlikleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 4

Branşa Göre Dijital Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Grup Farklılıkları	$\eta^2$
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	Sayısal	34	3.00	.84	1.27	.28	-	-
	Sözel	45	2.76	.79				
	Eşit ağırlık	25	3.16	.89				
	Meslek	54	2.97	.89				
Dijital Kaynaklar	Sayısal	34	3.19	.91	1.34	.26	-	-
	Sözel	45	3.13	.90				
	Eşit ağırlık	25	3.47	.75				
	Meslek	54	3.04	.78				
Öğretme ve Öğrenme	Sayısal	34	3.43	.78	5.20	.002*	A > D B > D C > D	.092
	Sözel	45	3.35	.80				
	Eşit ağırlık	25	3.45	.63				
	Meslek	54	2.87	.86				
Değerlendirme	Sayısal	34	3.26	.89	4.42	.005*	A > D B > D C > D	.079
	Sözel	45	3.20	.74				
	Eşit ağırlık	25	3.34	.79				
	Meslek	54	2.77	.79				
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	Sayısal	34	3.49	.95	6.42	.000*	A > D B > D C > D	.111
	Sözel	45	3.42	.89				
	Eşit ağırlık	25	3.40	.91				
	Meslek	54	2.74	.85				
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	Sayısal	34	3.37	.95	4.95	.004*	A > D C > D	.083
	Sözel	45	3.32	.88				
	Eşit ağırlık	25	3.36	.75				
	Meslek	54	2.78	.88				
Ölçeğin toplam puanı	Sayısal	34	3.30	.76	3.83	.001*	A > D C > D	.069
	Sözel	45	3.20	.68				
	Eşit ağırlık	25	3.35	.65				
	Meslek	54	2.87	.72				

\* $p < .05$

Sayısal = A, Sözel = B, Eşit ağırlık = C, Meslek = D

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bonferoni testi sonuçları, sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki bölümlerde görev yapan öğretmenler ile meslek öğretmenleri arasında dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılıklar orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmekte olup meslek öğretmenlerine kıyasla sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki öğretmenler lehinedir. Öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması alt boyutu ve dijital yeterlik toplam puanları açısından sayısal ve eşit ağırlık branş öğretmenleri ile meslek öğretmenleri arasında orta düzeyde etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi açısından, öğretmenlerin dijital yeterlikleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Web 2.0 Araçlarını Kullanma Düzeyine Göre Dijital Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Web 2.0 Kullanma Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Grup Farklılıkları	$\eta^2$
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	İyi	64	3.44	.71	27.43	.000*	A > B	.261
	Orta	59	2.73	.79			A > C	
	Zayıf	35	2.37	.69				
Dijital Kaynaklar	İyi	64	3.71	.64	40.38	.000*	A > B	.319
	Orta	59	2.97	.76			A > C	
	Zayıf	35	2.45	.68			B > C	
Öğretme ve Öğrenme	İyi	64	3.61	.73	20.07	.000*	A > B	.205
	Orta	59	3.14	.74			A > C	
	Zayıf	35	2.62	.78			B > C	
Değerlendirme	İyi	64	3.38	.74	17.30	.000*	A > C	.182
	Orta	59	3.14	.84			B > C	
	Zayıf	35	2.45	.70				
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	İyi	64	3.70	.79	19.29	.000*	A > B	.199
	Orta	59	3.09	.87			A > C	
	Zayıf	35	2.61	.76			B > C	
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	İyi	64	3.54	.80	16.05	.000*	A > B	.171
	Orta	59	3.07	.90			A > C	
	Zayıf	35	2.54	.79			B > C	
Ölçeğin toplam puanı	İyi	64	3.56	.60	34.96	.000*	A > B	.310
	Orta	59	3.02	.67			A > C	
	Zayıf	35	2.51	.60			B > C	

\* $p < .05$ 

İyi = A, Orta = B, Zayıf = C

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bonferroni testi sonuçları Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyleri iyi düzeyde olan öğretmen ile orta ve zayıf düzeyde olan öğretmenler arasında dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, öğrencilerin güçlendirilmesi, öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması alt boyutları ve dijital yeterlik toplam puanları açısından iyi düzeyde olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılıklar geniş düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $\eta^2 > .14$ ). Aynı değişkenler açısından Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi orta olan öğretmenlerle zayıf olan öğretmenler arasında orta düzeyde olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Mesleğinde dijital becerilerin kullanımı alt boyutunda Web 2.0 araçlarını iyi düzeyde kullanan öğretmenler ile hem orta hem de zayıf düzeyde kullanıma sahip öğretmenler arasında iyi düzeyde olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Değerlendirme alt boyutu açısından ise iyi düzey ile zayıf düzey arasında ve orta düzey ile zayıf düzey arasında sırasıyla iyi ve orta düzeylere sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılıklar geniş etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $\eta^2 > .14$ ).

Günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından öğretmenlerin dijital yeterlikleri arasında farklılık olup olmadığı ANOVA Testi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Dijital Yeterlik Puanlarına Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Süre	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Grup Farklılıkları	$\eta^2$
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	0-3	59	2.66	.77	6.07	.003*	C > A B > A	.072
	3-6	67	3.07	.86				
	6 ve üzeri	32	3.27	.83				
Dijital Kaynaklar	0-3	59	2.88	.77	5.63	.004*	C > A B > A	.066
	3-6	67	3.32	.89				
	6 ve üzeri	32	3.37	.79				
Öğretme ve Öğrenme	0-3	59	2.99	.79	3.75	.026*	C > A	.046
	3-6	67	3.36	.86				
	6 ve üzeri	32	3.37	.74				
Değerlendirme	0-3	59	2.97	.73	1.23	.295	-	-
	3-6	67	3.12	.85				
	6 ve üzeri	32	3.27	.89				
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	0-3	59	3.01	.86	3.68	.027*	C > A	.045
	3-6	67	3.30	.89				
	6 ve üzeri	32	3.60	.87				
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	0-3	59	2.93	.83	2.82	.062	-	-
	3-6	67	3.26	.89				
	6 ve üzeri	32	3.35	.90				
Ölçeğin toplam puanı	0-3	59	2.90	.63	5.33	.006*	C > A	.064
	3-6	67	3.23	.76				
	6 ve üzeri	32	3.38	.70				

\*  $p < .05$ 

0-3 = A, 3-6 = B, 6 ve üzeri = C

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleğinde dijital becerilerin kullanımı ve dijital kaynaklar alt boyutları açısından 6 ve üzeri ile 0-3 saat ve 3-6 ile 0-3 saat internet kullanan öğretmenler arasında daha fazla internet kullanıma sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu farklılıklar orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Öğretme ve öğrenme, öğrencilerin güçlendirilmesi ve dijital yeterlik toplam puanları açısından altı ve üzeri saat internet kullanan öğretmenler ile 0-3 saat arasında internet kullanan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin dijital yeterliklerle ilgili bireysel gereksinimlerine ve bu gereksinimlere yönelik önerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada nitel verileri toplamak için kullanılan forma toplam 83 öğretmen yanıt vermiştir. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmış, elde edilen kodlar frekanslarıyla birlikte Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Dijital Yeterliklerle İlgili Eksikliklere İlişkin Kodların Frekans Dağılımı*

Kod	f
Uygulama ve pratik eksikliği	31
Yazılım ve program bilgisinde eksiklikler	21
Değişime hızlı adapte olmama	13
Zaman yetersizliği	11
Yeni teknolojilerin kullanımındaki eksiklikler	5
Temel teknoloji bilgisi eksikliği	5
Teknolojiye yönelik ön yargı	3
Office uygulamaları	3
Çevrimiçi eğitsel araçlara yönelik eksiklikler	3
Bilgisayar kullanımı	2
Dijital ortamlara güvenememe	2
Yabancı dil eksikliği	2
Üzerine düşmeme	1
Yeni eğitsel uygulamaları bilmeme	1
Öğrencilerin teknoloji kullanımındaki eksiklikler	1
Yeni uygulamaların öğrenilmesinin zaman alması	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, dijital yeterliklere yönelik verilen eğitimlerde en fazla uygulama ve pratiğe yönelik etkinliklerde eksiklikleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Ö40 bu konudaki görüşünü “*Sadece ödev ve dersler konusunda dijital programlar kullandığımdan dolayı yani sürekli kullanmadığım için kendimi geliştiremediğimi düşünüyorum. Söylenenler dışında farklı bir platform kullanmadığım için de çok fazla bir deneyimim olmadı. Bu yüzden kullandığım zamanlarda zorluk çekebiliyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler yazılım ve uygulamaların kullanımına yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ö21 ise görüşünü “*Benim kendimde gördüğüm eksiklik, her ne kadar dijital teknolojileri etkin ve yararlı bir şekilde kullanmaya çalışsam da dijital olarak yeterince bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler dijital anlamdaki değişimlere hızlı adapte olamadıklarını, dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili etkinliklere yeterli zaman bulamadıklarını, dijital yeterlik açısından kendilerini geliştirmeye isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8

*Dijital Yeterliklerin Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Kodlar ve Kodların Frekans Dağılımı*

Kod	f
Seminer, kurs	26
Uygulamalı eğitimler	24
Hizmet içi eğitim	22
Lisans eğitimi	4
İlgi çekici etkinlikler	1
Alt yapı güçlendirmesi	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, dijital yeterliklerin geliştirilmesine yönelik öğretmenler çoğunlukla seminer, kurs, uygulamalı eğitimler ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Esasen konuyla ilgili eğitimlerin verilmesine rağmen, nitelik sorununun olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgulara referans öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Uygulamalı ve zorunlu eğitimler olmalı. Yeterlikleri düşük olmakla birlikte, geliştirmek için de bir çabaları yok. İhtiyaç duymadıkları için de öğrenmek istemiyorlar. Özellikle temel dijital yeterlik ve Web 2.0 araçları hakkında uygulamalı eğitimlere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum... Lisans eğitimi alırken dijital kaynak, materyal hazırlama, etkileşimli tahta kullanımı gibi eğitimler verilmeli (Ö57).

Bu konuda öğretmenlere yeterince eğitim verilmediğini, verilen eğitimlerin ise verimli bir şekilde olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden bu konuda her öğretmene belirli aralıklarda dijital yeterliklerini geliştirecek şekilde eğitimler düzenlenmeli hatta bu eğitimler gerekirse zorunlu hâle getirilmelidir. Ayrıca bu eğitimlerin teoriden

ziyade uygulama ağırlıklı olması da verilen eğitimi daha etkili yapacaktır. Bu eğitimler çevrimiçi ortamlarda da düzenlenebilir ve böylelikle her öğretmenin katılım sağlaması daha kolay olacağından daha fazla kişinin eğitimden yararlanması sağlanabilir (Ö80).

## Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada öğretmenlerin dijital yeterlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve bununla birlikte dijital yeterliklere yönelik bireysel gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda katılımcıların dijital yeterlik düzeyleri cinsiyet, eğitim durumları, kıdem, brans, Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Cinsiyet, eğitim araştırmalarında en fazla ele alınan değişkenlerden birisidir. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin dijital yeterliklerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Geleneksel olarak öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara göre dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Cabezas-Gonzalez, Casillas-Martín, Sanches-Ferreira ve Teixeira Diogo, 2017; Gökbulut ve diğ., 2021; Korkmaz, 2020; Lucas ve diğ., 2020; Yontar, 2019). Bazı araştırmalarda da dijital yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Arslan, 2021; Ata ve Yıldırım, 2019; Gökbulut, 2021).

Ancak mevcut araştırmanın bu bulgusu sözü edilen bu çalışmaların bulgularından farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin dijital yeterliklerinin daha yüksek çıkmasının sebebinin meslekleri ile ilgili dijital gelişmeleri erkek öğretmenlere kıyasla daha yakından takip etmeleri ve sorumluluk duygularının daha yüksek olması düşünülmektedir. Son zamanlarda birçok ülkede Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik (STEAM) gibi teknoloji tabanlı disiplinler arası girişimler artmıştır ve bu doğrultuda hem ülkelerin kalkınmasına destek olmaya hem de toplumsal cinsiyet eşitsizliği giderilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca COVID-19 pandemi döneminde, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının bir gereklilik olduğu daha da belirginleşmiştir. Konuyla ilgili çok fazla çevrimiçi seminer ve toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden söz konusu etkinliklerin de kadın öğretmenlerin farkındalığının ve dijital yeterliklerinin gelişiminde olumlu yönde etkisi olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin dijital yeterlikleri eğitim durumlarına -lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarına- göre farklılık göstermemektedir. Literatürde bu bulguyla tutarlı olarak bazı araştırmalar mevcuttur (Arslan, 2019; Gökbulut, 2021). Ancak azımsanmayacak sayıda araştırmanın sonucunda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Korkmaz, 2020). COVID-19 pandemi döneminde doğal olarak öğretmenlerin çoğunun dijital teknolojileri eğitsel bağlamda kullanmaya yönelik eğilimlerinin ve bu yöndeki çabalarının arttığı göz önünde bulundurulduğunda, eğitim durumu değişkenine yönelik araştırmanın bu bulgusunun normal olduğu söylenebilir. Kıdem durumları açısından bakıldığında, öğretmenlerin dijital yeterlikleri 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler arasında 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlıdır. Bu bulguyla tutarlı olarak, Özçelik ve Kurt (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ortalamaları arasındaki farkın, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ile 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Dijitalleşme faaliyetlerine uyum ile ilgili en olumsuz düşünen grup ise toplam çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler olarak görülmektedir. Dijital yeterliklerin daha düşük çıkmasının nedeni mesleğinde 16 yılı aşmış öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojilere karşı direnç göstermelerinin olduğu söylenebilir. Bu durumun aksine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin yüksek çıkması, hizmet öncesindeki eğitim sürecinde öğretim programlarında çağın gereksinimleri doğrultusunda teknolojiyle ilgili derslere önem verilmesi olabilir. Aynı zamanda mesleki kıdemleri daha düşük olan öğretmenlerin özellikle günümüzde dijital ortamlara daha kolay uyum sağlayan ve yeni teknolojileri aktif olarak kullanan dijital yerliler olarak nitelendirilmelerine (Prensky, 2001) dayandırılabilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dijital anlamda kendilerine olan öz güvenlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kıdem durumundan çıkan sonuca göre öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde, seminer ve kurslarda kıdem durumlarına göre homojen gruplar oluşturulması daha uygun olabilir. Bu bulguyla tutarlı olarak, Gökbulut ve diğerleri (2021) araştırmalarında mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyinin mesleki kıdemi daha yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki bölümlerde görev yapan öğretmenler ile meslek öğretmenleri arasında dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi alt boyutlarında orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilen anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık meslek öğretmenlerine kıyasla sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki öğretmenler lehinedir. Bu durumun sebebinin meslek liselerindeki öğrencilerin dijital anlamda yetersizliği, isteksizliği ve burada çalışan öğretmenlerin kendilerini dijital yeterlik konusunda geliştirmek istememelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Çalışkan, Çetin ve Menzi'nin (2012) gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, dijital yeterliklerinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu bulguyu bundan önce gerçekleştirilen bazı çalışmalar da desteklemektedir (Bugawa ve Mirzal, 2018; Gür Erdoğan,



Güngören, Hamutoğlu, Kaya Uyanık ve Demirtaş Tolaman, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlere Web 2.0 araçlarının eğitsel kullanımına yönelik eğitimler verilebilir. Son zamanlarda Web 2.0 araçlarını konu alan eğitim araştırmalarında artış olsa da (Altunışık ve Aktürk, 2021), öğretmenlerin bu araçlara yönelik farkındalığı ve bu araçları eğitsel olarak kullanımı istenilen düzeyde değildir. Aynı şekilde öğretmenlerin internet kullanım sürelerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Altı saat ve üzeri günlük internet kullanan öğretmenlerin 0-3 saat arasında kullananlara göre dijital yeterlik düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgu daha önce gerçekleştirilen çalışmalarla da tutarlıdır (Ata ve Yıldırım, 2019; Sarıkaya, 2019). Ancak bu bulgunun öğretmenler açısından dikkatlice yorumlanması ve incelenmesi gerekir. Öğretmenlerin dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirmesi, dijital teknolojilerine yönelik farkındalığının oluşmasında etkili olabilir. Bu doğrultuda eğitimciler ya da öğretmenlere internetin daha bilinçli kullanılması, internette geçirilen sürenin daha etkili olması için farkındalık seminerleri yapılabilir. Aksi takdirde bu durum, problemlerle internet kullanımını ya da bağımlılık gibi olumsuz kazanımların da ortaya çıkmasına neden olabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler dijital yeterliklerini geliştirmek için uygulamaya ve yeni teknolojilerin kullanımına yönelik eğitimler almak istediklerini vurgulamışlardır. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerdir (Avcı ve Güven, 2021; Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş ve Arslangilay, 2018; Sarıtepeci ve diğ., 2016). Örneğin Cemaloğlu ve diğerlerinin (2018) 1632 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcılar özellikle teknolojiye yönelik (Web 2.0, kodlama ve robotik, mobil uygulamaların kullanımı gibi) hizmet içi eğitimler almak istediklerini bildirmişlerdir. Arslangilay'ın (2017) araştırmasında da hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat çekici olarak, çoğu öğretmen kurumsal bağlamda konuyla ilgili hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirildiğine ancak bu eğitimlerde nitelik sorunsalının olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu bakımdan öğretmenlere dijital yeterlik konusunda bilgilendirme ve farkındalık oluşturmada verilecek hizmet içi eğitimlerin titizlikle planlanması, bu eğitimlerde uygulamalı ve tasarım odaklı bir model benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Her araştırmada olduğu gibi mevcut araştırmanın da ortaya koyduğu sonuçların yanında sınırlılıkları vardır. Birincisi, araştırmanın örnekleminin Batı Karadeniz'de bir ilden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmesi ve görece küçük olmasından dolayı bulguların genellenebilir olmamasıdır. Nitekim katılımcıların dijital yeterliklere yönelik algılarının bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenebileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla benzer bir çalışma gelecekte farklı bölge ve okulları da kapsayacak şekilde daha geniş ölçekli bir örneklem grubu üzerinde tekrarlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin yanında akademisyen, öğretmen aday ve diğer eğitimcilerin de araştırma örneklemine dâhil edilmesi kategorik çıkarımların yapılmasına imkân sağlayabilir. İkincisi, araştırmada dijital yeterlik düzeyleri sınırlı düzeyde belirli değişkenlere göre ele alınmıştır. Gelecekteki araştırmalarda kullanılan dijital teknoloji ve sosyal ağ türleri, yaş, dijital oyun oynama, hizmet içi eğitim alma durumları gibi farklı değişkenler de incelenebilir; modelleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Meslek öğretmenlerine kıyasla sayısal, sözel ve eşit ağırlıklı alanlarındaki öğretmenlerin dijital yeterlikleri daha yüksektir. Bu sonuç dikkate alınarak ileride yürütülecek araştırmalarda bu durumun nedeni derinlemesine incelenebilir. Ayrıca daha somut ve kapsamlı bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin dijital yeterliklerinin süreç içerisindeki değişimi, boylamsal çalışmalarla incelenebilir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin gelişiminde hizmet öncesindeki eğitim önemli görülmektedir. Nitekim bu açıklamayı mevcut araştırmanın kıdem değişkeni açısından elde edilen bulguları desteklemektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğretim programlarına, dijital yeterliklerin gelişimini ve teknolojiye yönelik tutumu artıran uygulamalarla ve etkinliklere yer verilebilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

### **Mali Destek**

Yazarlar, bu araştırma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 06.12.2021 tarihli ve E-23688910-050.01.04-2100121838 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça / References

- Altunışık, M. ve Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 205-227.
- Arslan, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1601-1619.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Arslangilay, A. S. (2017). Hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 163-178.
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers’ perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40. doi: 10.3390/educsci9010040
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Borowski, P. F. (2021). Digitization, digital twins, blockchain, and industry 4.0 as elements of management process in enterprises in the energy sector. *Energies*, 14, 1885. doi: 10.3390/en14071885
- Bugawa, A. M., & Mirzal, A. (2018). The impact of Web 2.0 technologies on the learning experience of students in higher education: A review. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 13(3), 1-17. doi: 10.4018/IJWLTT.2018070101
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabezas-Gonzalez, M., Casillas-Martín, S., Sanches-Ferreira, M., & Teixeira Diogo, F. L. (2017). Do gender and age affect the level of digital competence? A study with university students. *Fonseca Journal of Communication*, 15, 109-125.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN. doi: 10.2760/38842
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Arslangilay, A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies*, 13(11), 399-420.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Beşir, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, E., Çetin, O. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Demirdağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- European Commission [EC]. (2006). *Recommendation of the european parliament and the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Bruss. Off. J. Eur. Un. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- European Commission [EC]. (2017). *Digital competence framework for citizens (DigComp 2.1)*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research Development*, 68, 2449-2472 doi: 10.1007/s11423-020-09767-4
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.

- Garcia-Vandewalle Garcia, J. M., Garcia-Carmona, M., Torres, J. M. T., & Fernandez, P. M. (2021). Analysis of digital competence of educators (digcompedu) in teacher trainees: The context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*. doi: 10.1007/s10758-021-09546-x
- Gilster, P. (1977). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley Computer Pub.
- Godhe, A. L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. doi: 10.17645/mac.v7i2.1888
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 11-24. doi: 10.53047/josse.917536
- Gür Erdoğan, D., Güngören, Ö. C., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., & Demirtaş Tolaman, T. (2019). The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of Web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76. doi: 10.15516/cje.v21i1.2989
- Hilbert, M., & Lopez, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), 60-65.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2008). *NETS for teachers*. Retrived from <https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html>
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2017). *ISTE standards for educators*. Retrived from [https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Educators%20\(Permitted%20Educational%20Use\).pdf](https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Educators%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf)
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. doi: 10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Kabaran, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Law, N, Woo, D, de la Torre, J., & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. Report number: UIS/2018/ICT/IP/51. Affiliation: UNESCO Institute for Statistics (UIS).
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. doi: 10.1016/j.compedu.2020.104052.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik\\_meslegi\\_genel\\_yeterlilikleri\\_2006.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri_2006.pdf) adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2018). *Vizyon 2023*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1-12. doi: 10.14742/ajet.5281
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Napal Fraile, M., Penalva-Velez, A., & Mendioroz Lacambra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8, 104. doi: 10.3390/educsci8030104
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. doi: 10.32709/akusosbil.466549
- Ortega-Sanchez, D., Gomez-Trigueros, I. M. M., Trestini, M., & Perez-Gonzalez, C. (2020). Self-perception and training perceptions on teacher digital competence (TDC) in Spanish and French university students. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(4), 74. doi: 10.3390/mti4040074
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009, Dec.). *P21 framework definitions*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Presentation given August 18, 2006 as part of the strengthening your district through technology workshops, Maine, US. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/part1.html>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. In Y. Punie, (Ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/159770
- Reisoğlu, I., & Cebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103940
- Resmî Gazete (2016, Ocak 2). *Türkiye yeterlilikler çerçevesine dair tebliğ*. [https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC\\_tebliğ\\_2.pdf](https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf) adresinden elde edildi.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1098-1107. doi: 10.17719/jisr.2019.3122
- Sartepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. doi: 10.1080/2331186X.2018.1519143
- Stewart, K. D. (2013). Factors contributing to engagement during the initial stages of treatment for psychosis. *Qualitative Health Research*, 23(3), 336-347. doi: 10.1177/1049732312468337.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA Pearson.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. <https://sozluk.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Türkiye Bilişim Sanayicileri Derneği [TÜBİSAD]. (2021). *Türkiye'nin dijital dönüşüm endeksi raporu*. <https://www.tubisad.org.tr/tr/images/pdf/tubisad-2021-dde-raporu.pdf> adresinden elde edildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- We Are Social. (2022). *Digital 2022 global overview report*. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. doi: 10.16916/aded.593579

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2016). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeliği.aspx> adresinden elde edildi.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019, Şubat 18). *YÖK'ün "yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi"nde imzalar atıldı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx> adresinden elde edildi.



**Ek A**  
**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Branş	<i>n</i>	%
Sayısal	34	21.52
Matematik	20	12.66
Bilişim Teknolojileri	7	4.43
Fen Bilimleri	3	1.90
Kimya	4	2.53
Sözel	45	28.48
Türkçe	8	5.06
İngilizce	2	1.27
Okul Öncesi	3	1.90
Görsel Sanatlar	12	7.59
Sosyal Bilgiler	15	9.49
Coğrafya	2	1.27
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB)	3	1.90
Eşit Ağırlık	25	13.3
Sınıf Öğretmenliği	12	7.59
Felsefe	2	1.27
Beden Eğitimi	6	3.80
PDR	5	3.16
Meslek	54	34.18
Kuyumculuk	2	1.27
Metal	2	1.27
Çocuk Gelişimi	2	1.27
Elektrik	2	1.27
Makine	3	1.90
Mobilya	3	1.90
Konaklama ve Seyahat	6	3.80
Giyim	2	1.27
Metal	2	1.27
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1	0.63
Turizm	29	18.35
Toplam	158	100

## Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağına İlişkin Görüşlerinin ve Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi\*

Fatih Kalemkuş\*\*1 ve Levent Çelik2

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağına (EBA) ilişkin görüşlerini ve kullanım düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modeli kullanılarak altı okulda görev yapan 195 ortaöğretim öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Öğretmenlerin EBA'ya Katılım Düzeyi ve EBA Hakkındaki Görüşleri Anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşlerinin olumsuz olmasa da üst düzeyde olumlu olduğu da söylenememektedir. Çünkü öğretmenler EBA'ya ilişkin öğrenmeyi destekleme, derslerin öğretim programına uygunluk ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etme bakımından olumlu görüşe sahipken dersleri için EBA içerikleri, okul internet altyapısı ve öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etme bakımından olumsuz görüşe sahiptirler. Ayrıca EBA'yı kullanırken öğretmenler öğrencileri araştırmaya yönlendirme, derslerde video, animasyon, simülasyon ve diğer görsellerden yararlanma imkânlarını yüksek düzeyde kullanırken EBA'daki sorulardan yararlanma, EBA'da içerik ve kaynak paylaşma imkânlarını düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Bu sonuçlar doğrultusunda EBA içerikleri zenginleştirilmeli, okulların internet altyapısı iyileştirilmeli ve öğretmenlerin EBA kullanımları teşvik edilmelidir.

### Anahtar Sözcükler

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)  
E-içerik  
FATİH Projesi  
Öğretmen katılımı

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
28 Şubat 2022  
**Kabul Tarihi**  
04 Temmuz 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Examining the Opinions and Usage Levels of Teachers Working in Secondary Education Institutions Related to Education Information Network\*

### Abstract

This study aims to determine the opinions and usage levels of teachers working in secondary schools related to Education Information Network (Eğitim Bilişim Ağı [EBA]). The study was carried out using the survey method with 195 high school teachers working in six schools. The data were collected by the Teachers' Level of Participation in EBA and their Views on EBA Questionnaire. According to findings, it cannot be said that teachers' views on EBA are highly positive, although they are not negative. Because while teachers have a positive view of EBA in terms of supporting learning, being compatible with the course curricula and appealing to students with different learning styles, they have negative views about EBA content for their lessons, school internet infrastructure and compensating for the difficulties in teaching. In addition, when teachers use EBA, despite using the opportunities of directing students to research, making use of videos, animations, simulations and other visuals in lessons at a high level, they make use of questions, sharing content and resources in EBA at a low level. According to these results, the content of EBA should be enriched, the internet infrastructure in schools should be improved and teachers' use of EBA should be encouraged.

### Keywords

Education Information Network  
(EBA)  
E-content  
FATİH Project  
Teacher participation

### Article Info

**Received**  
February 28, 2022  
**Accepted**  
July 04, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf.* Kalemkuş, F. ve Çelik, L. (2022). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim bilişim ağına ilişkin görüşlerinin ve kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 171-189. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1080375>

\* Bu çalışma, Fatih Kalemkuş tarafından Dr. Öğretim Üyesi Levent Çelik danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Fatih Kalemkuş under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Levent Çelik.]

\*\* Sorumlu Yazar /Corresponding Author

<sup>1</sup> Kafkas Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, [kalemkus@gmail.com](mailto:kalemkus@gmail.com)

<sup>2</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, [leventedutr@gmail.com](mailto:leventedutr@gmail.com)



## Extended Abstract

### Introduction

It is of great importance for our teachers as the Education Information Network (Eğitim Bilişim Ağı [EBA]) is used in all kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools throughout the country as a project open to continuous development. In this direction, in parallel with the continuous development of the EBA, it is necessary to consider the views and needs of teachers. However, there are a limited number of scientific studies about EBA, which was developed by the Ministry of National Education to increase the quality of education/teaching, about teachers' use of EBA or the use of online education and sharing sites. Therefore, this study will contribute to the literature on the subject. This study was carried out to determine the level of EBA use of teachers working in secondary education institutions and their views on EBA, which is a reflection of the developing technology in education.

### Method

The study was organized in accordance with the survey method which includes comparison between groups. The sample of the study consists of teachers working in secondary education institutions affiliated to Kars Provincial Directorate of National Education. Since it is thought that it will facilitate the data collection process due to the region where one of the researchers lives, the convenience sampling method was preferred. Printed questionnaires were distributed to 198 teachers reached during data collection. Three of the distributed questionnaires were not included in the study because they were filled incompletely. The data obtained within the scope of the study were obtained from the answers given to the questionnaires by a total of 195 teachers, 115 (59%) female and 80 (41%) male teachers.

### Findings

Considering the findings regarding the teachers' views on EBA, it was determined that they mostly thought the learning materials on EBA supported students' learning. In addition, it was concluded that the teachers thought EBA appealed to students with different learning styles and was compatible with the curricula. When the findings regarding the teachers' EBA usage levels are examined, it is seen that 'I direct my students to EBA to use them in their research.' (Item 14 = 3.36±1.03), 'Video, animation and other visual materials in EBA are used in the lessons.' (Item 8 = 3.30±0.97) and 'I use simulation applications on EBA in my classroom.' (Item 9 = 3.21±0.98) were the three items with the highest means respectively. On the other hand, it is seen that 'I use EBA experiments in my experimental applications in my classes.' (Item 13 = 2.86±1.12), 'I share the content and other resources I created on EBA.' (Item 12 = 2.93±1.09) and 'I use the questions on EBA in the assessment and evaluation phase of my lesson.' (Item 10 = 3.04±1.09) were respectively the three items with the lowest means. While there is no significant difference between the views of male and female teachers about EBA ( $t = .34, p > .05$ ), it was determined that there is a significant difference between their level of EBA usage and their general attitude towards EBA ( $t = 2.14, p < .05$ ). It was seen that male teachers are tended to use EBA more and their general attitude towards EBA is more positive than the female teachers' ( $t = 2.03, p < .05$ ). While there was no significant difference between their views on EBA ( $t = 1.65, p > .05$ ), it was determined that there is a significant difference in their attitudes towards the use of EBA in favor of teachers with internet connection at home, and the seniority of the teachers participating in the study caused a significant difference in their views on the use of EBA ( $t = 2.0, p < .05$ ). It is in favor of the teachers with a professional seniority of seven years or more ( $F = 5.26, p < .05$  and). It was seen that the opinions of the teachers participating in the study in the verbal sciences branch about EBA are more positive than the teachers in other branches.

### Discussion and Conclusion

When we look at the findings regarding the teachers' views on EBA, it has been determined that they mostly think that the learning materials on EBA support the students' learning. In addition, it was concluded that the teachers thought EBA appeals to students with different learning styles and is compatible with the curricula. However, when we look at the teachers' views on EBA, they agreed with the expression 'I consider the content of EBA to be sufficient for my course.' at the lowest level. While Demir, Özdiç, & Ünal (2018) stated that high school teachers' participation in EBA is high, but they are insufficient in developing and sharing content, Alabay (2015) stated that they could not find an answer to the needs of teachers regarding content. Because teachers use EBA only to prepare for the lesson, ask questions or lecture (Demir et al., 2018; Kuloğlu & Bay, 2019; Türker & Güven, 2016), to get information (Güvendi, 2014) or as a peer social network (Yeşilyurt, 2019). Some researchers, on the other hand, stated that although teachers evaluate EBA as a useful and efficient site (Çakmak & Taşkıran, 2017; Karasu, 2018), their knowledge about EBA is insufficient (Becit İşçitürk & Turan, 2018; Kurtdede Fidan, Erbasan, & Kolsuz, 2016). It is seen that the findings revealed by different researchers support the findings obtained in the study carried out. In addition, the teachers agreed with the expressions 'I find the technical infrastructure of the FATİH Project in our school sufficient to use EBA.' and 'EBA helps to compensate for the difficulties that may be encountered in teaching.' at a low level. Due to the lack of internet

and technology infrastructure in schools, teachers cannot use EBA sufficiently (Altın, 2014; Çakmak & Taşkıran, 2017). Despite this, Hörküç (2014) stated that the internet and hardware infrastructure of schools is sufficient to use EBA. The result of this study is mostly supported by the literature. However, it can be thought that the different result put forward by Hörküç (2014) is due to regional differences in development.

When the expressions with low level of agreement of the teachers are examined, 'I benefit from the experiments on EBA in my experimental applications in my lessons.', 'I share the contents and other resources that I created on EBA.' and 'I use the questions on EBA in the assessment and evaluation phase of my course.' expressions came to the fore. In the studies conducted by Arslan (2019) and Kuloğlu and Bay (2019), it was stated that the frequency of EBA use by teachers was low. This situation generally supports the results of the study. In addition to this, 'I share the contents and other resources that I have created on EBA with teachers.' is one of the statements that was agreed less. This low level of agreement is supported by the results of the study conducted by Güvendi (2014) and Demir et al. (2018). According to Güvendi (2014), teachers use EBA to get information rather than share information. In addition, another expression with low level of agreement is 'I benefit from the experiments on EBA in my experiment applications in my lessons.' This finding is supported by the study finding of Güvendi (2014). In addition, in the study conducted by Alabay (2015), it was determined that teachers rarely use experimental practices. Considering the literature, it can be said that teachers' inadequacy in developing content for EBA or updating existing content according to their own courses and students is parallel to the result of this study.

While there was no significant difference between the views of female and male teachers about EBA, it was determined that there was a significant difference in favor of male teachers towards using EBA. Alabay (2015) stated that there was no difference in terms of gender in the level of teachers' use of EBA, while Tutar (2015) stated that the majority of female and male teachers considered it useful. However, according to Kurtdede Fidan et al. (2016), male teachers use EBA more than female teachers. Considering that men are more interested in the use of the Internet and other technologies than women (Çetin, Çalışkan, & Menzi, 2012; Saygıner, 2016; Yılmaz, Üredi, & Akbaşlı, 2015), it can be thought that this result is supported by the literature.

It was determined that the seniority of the teachers participating in the study caused a significant difference in their views on EBA, and this difference was in favor of teachers with a professional seniority of seven years or more. However, it was determined that the seniority of the teachers did not cause a significant difference in the level of using EBA. The result of this study is supported by Alabay (2015) in terms of the usage levels of EBA.

## Giriş

Bilgi toplumu, bireylerin güncel iletişim teknolojileri aracılığıyla farklı türlerde bilgilere erişebilme ve güncel teknolojileri etkili kullanabilme olanaklarının sunulduğu toplumdur (Selvi, 2012). Sanayi toplumlarından bilgi toplumlarına geçişte, teknoloji ve bilimde ortaya çıkan küresel gelişmelerin köklü değişime zorladığı alanlardan biri eğitim sistemidir (Akınar ve Aydın, 2007). Bilgi toplumlarında bilgi; düşünme, yaşam tarzı ve hayat biçimidir (Fındıkçı, 1998). Bilgi toplumlarının ortaya çıkması neticesinde, sürekli artış gösteren öğrenme isteği, yenilikçilik ve yaratıcılık ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005a, 2005b; Wagner, 2008).

Bilginin hızla artış göstermesine paralel olarak bireylerin bilgiye ulaşma yöntemlerinin önem kazandığı 21. yüzyıl eğitim sistemlerinde, eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı, birbirlerini tamamlayan kavramlar hâline gelmiştir (Komis, Ergazakia ve Zogzaa, 2007; McCannon ve Crews, 2000; Simon, 1983). Çakıroğlu, Akkan ve Güven (2012), teknolojinin öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edilmesini eğitimdeki dikkat çekici yeniliklerden biri olarak ifade etmektedirler. Bilgi toplumuna geçilmesiyle ülkemizde de yıllardan beri teknoloji ile birlikte eğitimde yenilikler yaşanmıştır. Eğitim ve teknoloji kavramları, bireylerin kendi yaşantılarında doğal ve sosyal çevrelere uyum sağlamak için gösterdiği çabalarda başvurduğu önemli araçlar hâline gelmiştir (Alkan, 1998). Bu kavramları açıklayacak olursak: Alkan (1998) teknolojiyi; makineler, yöntemler, işlemler, süreçler, yönetim, sistemler ve kontrol mekanizmaları vb. öğeleri içeren, bu öğelerin birleştirilmesiyle oluşan ürünler ve uygulamalar ile bilim arasında köprü kuran bir disiplin şeklinde tanımlamıştır. Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı dikkate alındığında Kaya'ya (2005) göre teknoloji; özellikle öğretmenlerin sistemli olarak geliştirilen öğrenme materyalleriyle hedefledikleri kitleye hızlıca ulaşabilmelerini ve ihtiyaç duyulan becerileri onlara kazandırabilmek üzere niteliğin artırılmasına yardımcı araçtır. Bu açıklamadan yola çıkıldığında teknolojinin kavramsal açıklamalar ve araştırmalar ile uygulayanlar arasında köprü kurduğu söylenebilir (Yalın, 2004). Yine Demirel'e (2001) göre teknoloji; belli hedeflere ulaşmada karşılaşılan belli problemleri çözmeye kanıtlanmış ve gözlemlenerek elde edilmiş bilgilerin uygulanmasıdır. Ayrıca, teknoloji sistematik veya bilimsel bilgilerin öğrenme ortamlarında sistemli olarak uygulanmasıyla pratik yapılmasıdır (Heinich, Molenda ve Russell, 1993). Teknoloji kavramının yanı sıra eğitim kavramını tanımlayacak olursak; eğitim, bireyleri belli bir konuda yetiştirme, geliştirme ve günlük yaşama katabilmek adına ihtiyaç duyulan beceri, bilgi ve anlayışları temin etmelerine, kişiliklerinin geliştirilmesine yardım etme olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1988). Fidan (1986), eğitimi insanların belli amaçlara göre yetiştirmesi süreci olarak tanımlarken Ertürk (1998), bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitimdeki bu yeniliklerle birlikte insanlardaki bilgiyi öğrenme ihtiyaçları neticesinde eğitim-teknoloji ilişkisi sürekli gelişmiş ve sonuçta eğitim teknolojisi kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisini açıklayacak olursak, davranış bilimleri alanında öğrenme ve iletişimle ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarının, sistem yaklaşımıyla birlikte eğitim alanında kullanılmaya başlanmasıyla yeni bir nitelik kazanmış olan bilim dalıdır (Alkan, 1984). Bir başka tanıma göre; davranış bilimlerinin iletişimi ve öğrenme ile ilgili verilere dayalı olarak eğitimle ilgili ulaşılabılır insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp sonuçlarını değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır (Çilenti, 1988). Bu tanımların yanı sıra, Alkan (1998) eğitim teknolojisini, eğitim süreçlerini tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme işi olarak açıklamıştır. Eğitim teknolojisinin kavramsal gelişimi dört basamaktan oluşmaktadır (Alkan, 1984). Bunlar; araç, ortam, teknoloji ve sistemdir. Bu kavramlar şu şekilde açıklanmıştır:

*Araç:* Video, televizyon, radyo, film makineleri gibi görsel-işitsellerdir.

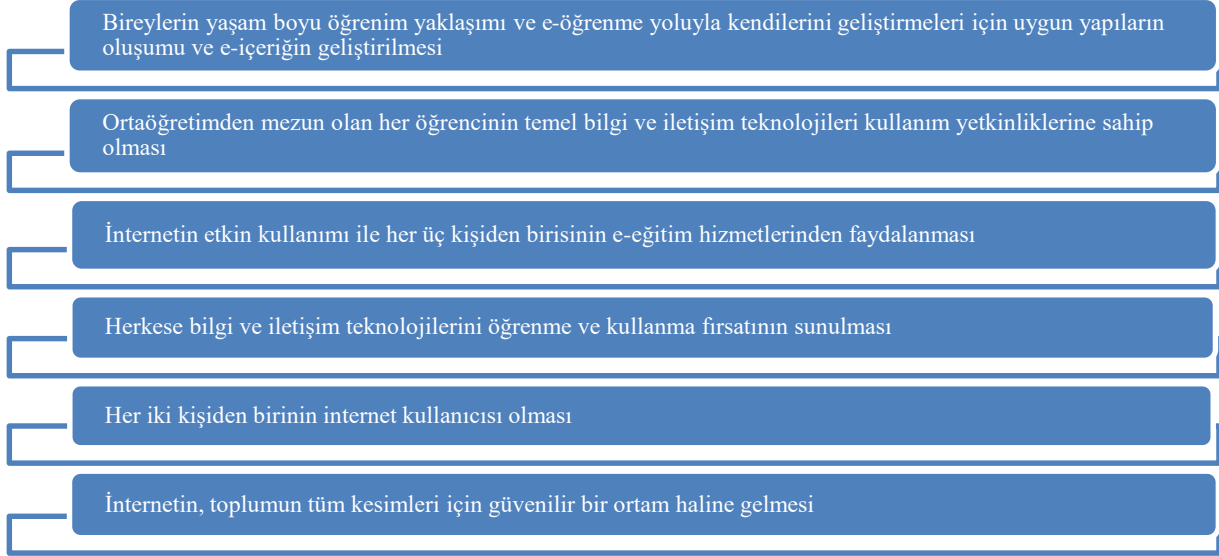
*Ortam:* Araç ve ortam gibi düşünülse de fiziki anlamdaki ortamın yerini teknoloji kavramı almıştır.

*Teknoloji:* Araçların, ortamın ve teknolojinin bileşkesidir.

*Sistem:* Teknoloji kavramında oluşturulan bileşkenin tabanını oluşturur.

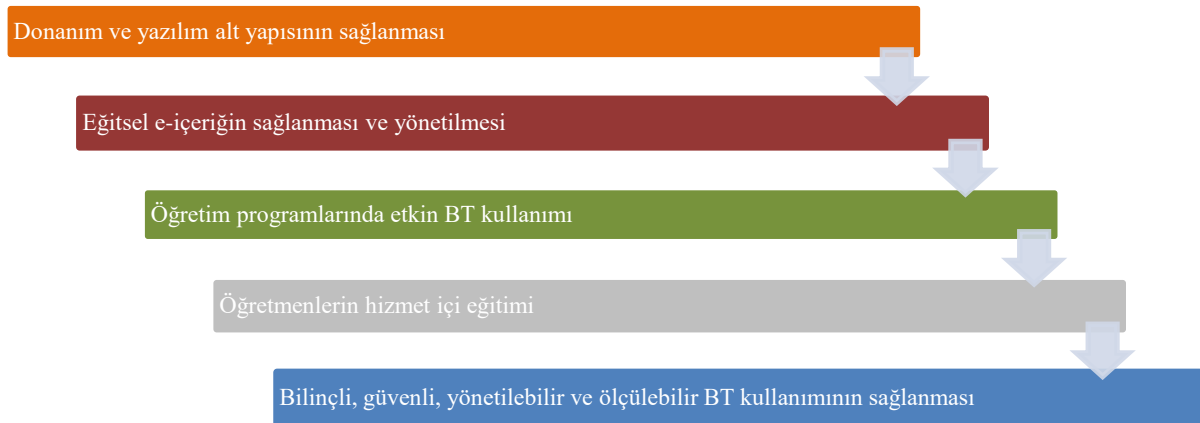
Dünyada ve ülkemizde eğitim teknolojisinin yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin bilgiye ulaşmasının kolaylaştığı ve öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel eğitim materyallerinin yerini teknoloji ile bütünleşmiş eğitim materyallerinin almaya başladığı söylenebilir. Ülkemizde de eğitim teknolojisinin yaygınlaşmasıyla birlikte birçok çevrim içi eğitim ve paylaşım siteleri ve bunlar için geliştirilen çeşitli e-çerikler tasarlanarak uygulamaya konulmuştur. Devlet Planlama Teşkilatının (Bilgi Toplumu Stratejisi belgesinde (2006-2010, bilgi toplumunun eğitim sistemlerinde kullanımına yönelik, “*Bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır.*” hedefi belirlenmiştir (DPT, 2006). Bilgi Toplumu Stratejisi belgesinde ayrıca bilgi toplumuna dönüşüm için Millî Eğitim Bakanlığında Şekil 1’deki hedefleri gerçekleştirmesi beklenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).





Şekil 1. Bilgi toplumu stratejisi doğrultusunda MEB'in gerçekleştirilmesi gereken hedefler

MEB, DPT (2006) tarafından hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi'ndeki (2006-2010) hedefler doğrultusunda eğitimde kaliteyi artırmak, fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimde sürekliliği mümkün kılmak amacıyla eğitim teknolojilerini kullanma ve bunu geliştirme yoluna gitmiştir. Eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin planlamasında, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim tüm okulların 570.000 dersliğinde LCD Panel Etkileşimli Tahta, internet ağ altyapısının sağlanacağı, tüm öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar verileceği, dersliklere kurulan BT donanımlarının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımının sağlanması amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek eğitsel e-içeriklerin oluşturulacağı ifade edilmiştir. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün [YEGİTEK] Nisan 2022 itibarıyla açıkladığı verilere göre 2.125.607 öğrenciye tablet bilgisayar seti dağıtılmış, 503.941 dersliğe etkileşimli tahtanın kurulumu tamamlanmış, 16.547 okulun ağ altyapı kurulumu tamamlanmış, 421.674'ü yüz yüze eğitim ve 541.505'i uzaktan eğitim şeklinde olmak üzere toplam 963.179 öğretmenin FATİH Projesi hizmet içi eğitimi tamamlanmış ve Eğitim Bilişim Ağına (EBA) 1.700'den fazla ders için 40.000'in üzerinde etkileşimli, güvenilir ve zengin içerikler eklenmesi sağlanmıştır (FATİH Projesi, 2022). Temel olarak, FATİH Projesini oluşturan bileşenler Şekil 2'de verilmiştir (MEB, 2012).



Şekil 2. FATİH Projesi bileşenleri

Eğitimde FATİH Projesinin bileşenlerinden, YEGİTEK tarafından eğitimin geleceğe açılan kapısı sloganıyla geliştirilip uygulamaya konulan EBA, okulda ya da okul dışı ortamlarda bilgi teknolojilerinden yararlanarak materyallerin etkili kullanımını desteklemek için teknolojinin öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edilmesini

amaçlayan çevrim içi bir sosyal eğitim platformudur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yanı sıra eğitimin tüm paydaşlarını kapsamaktadır (EBA, 2015). EBA'nın geliştirilme amaçları aşağıda sunulmuştur (EBA, 2015):

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak.
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak.
- İçerik ile ilgili ihtiyaçlara cevap vermek.
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak.
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sunmak.
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek.
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel ve işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak.
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak.
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformu sağlamak.

İlgili alanyazın incelendiğinde Tutar (2015) tarafından ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde farklı okullarda görev yapan öğretmenlerle; Kurtdebe Fidan, Kolsuz ve Erbasan (2016) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen farklı araştırmalarda öğretmenlerin EBA hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, burayı kullanışlı, etkin ve verimli bir site olarak değerlendirmelerine rağmen sıklıkla kullanmadıkları belirlenmiştir. Karasu (2018) tarafından İmam Hatip Meslek dersleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmaya göre ise öğretmenler EBA'yı verimli ve kullanışlı bir site olarak değerlendirmelerine rağmen okulun fiziksel alt yapısının yetersizliği, internette yaşanan yoğunluk ve EBA içeriği hazırlamadaki bilgi yetersizliklerinden dolayı sınırlı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Becit İççitürk ve Turan (2018) tarafından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin çoğunun EBA'yı haftada birkaç kez kullandığı ve EBA içeriklerini yetersiz bulduğu, öğretmenlerin yarısının EBA hakkında bilgi sahibi olmadığı, EBA'yı kullanan öğretmenlerin ise genellikle dersin verimliliğini artırmak ve eksik olan içerikleri desteklemek amacıyla kullandığı belirlenmiştir. Çakmak ve Taşkıran (2017) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmaya göre de öğretmenlerin EBA'yı faydalı ve öğrenmeyi destekleyici bulmalarına rağmen gerekli altyapının henüz tamamlanmamış olmasından dolayı yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Yeşilyurt (2019) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin çoğunun EBA'yı öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları ve sosyal ağ olarak değerlendirdikleri, bir kısmının ise burayı, içerikleri görselleştirmek amacıyla kullandığını, EBA içeriklerini güncel olarak değerlendirmedikleri ve okulun teknolojik ve internet altyapısından kaynaklı sorunlar yaşandığını belirttikleri ortaya konulmuştur. Kuloğlu ve Bay (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı orta ve düşük sıklık düzeyinde kullanmalarına rağmen EBA'ya karşı olumlu tutum sergiledikleri, kullanım öz yeterliklerinin iyi seviyede olduğu ve EBA'yı yoğunlukla içerik sağlama, geliştirme ve paylaşmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Demir, Özdiñç ve Ünal (2018) tarafından Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Sınıf öğretmenleri ile EBA portalına katılımın incelendiği araştırmada EBA portalına öğretmenlerin anaokullarında çok az düzeyde, ilkökullarda düşük düzeyde, ortaokul ve liselerde ise daha fazla düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin EBA'yı ders hazırlığı, konu anlatma ve öğrencilere soru sormak amacıyla kullanmalarına rağmen EBA sosyal medya hesaplarını takip etmedikleri, EBA'ya içerik üretmedikleri ve içerik paylaşımı konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Güvendi (2014), ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin EBA'yı kullanım sıklığının düşük olduğunu, sosyal medyada EBA'yı takip etmediklerini ve EBA'yı yoğunlukla bilgi almak amacıyla kullandıklarını ve bilgi paylaşımlarının düşük olduğunu belirlemiştir. Alabay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise lise öğretmenlerinin EBA'yı derslerde yeterince kullanmadıkları, EBA içeriklerini yetersiz buldukları ve EBA hakkında yeterli eğitim almadıkları ortaya konulmuştur. Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin algıları ve inançları olumlu olmasına rağmen portalı kullanım sıklıklarının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Ateş, Çerçi ve Derman (2015) tarafından EBA'da yer alan Türkçe dersine yönelik video içeriklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ise video içeriklerinin çoğunun sekizinci sınıf düzeyinde hazırlandığı, sürelerinin yetersiz olduğu, izlenme oranlarının düşük olduğu, çoğunun EBA'da belirtilen sınıf düzeyine uygun olmadığı, dersin kazanımlarının genel olarak kapsamadığı, bu içeriklerde ders işleme sürecine yer verilmediği ve içeriklerin etkin materyal özelliği taşımadığı ortaya konulmuştur.

EBA, sürekli gelişmeye açık bir proje olarak ülke çapında anaokulu, ilkökul, ortaokul ve liselerin tümünde kullanılması nedeni ile öğretmenlerimiz için çok büyük önem arz etmektedir. Alanyazın göz önüne alındığında araştırmaların çoğunluğunun ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirildiği, sınırlı sayıda yapılan lise düzeyindeki araştırmaların ise branş bazında yapıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda EBA'nın sürekli gelişmesine paralel olarak öğrenme-öğretme ortamlarında daha etkin kullanımını sağlamak ve bu portalı öğrenciler ile öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmek amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin ve

ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra lise düzeyinde okullarda görev yapan tüm branşlardaki öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilebilecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin EBA'yı kullanmalarıyla veya çevrim içi eğitim ve paylaşım siteleri kullanım durumları ile ilgili sınırlı sayıda bilimsel çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma, konu ile ilgili alanyazına katkıda bulunulacaktır. Bu araştırma, gelişen teknolojinin eğitime bir yansıması olan EBA'yı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullanım düzeyinin ve EBA hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin EBA ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin görev sürelerine bağlı olarak EBA hakkındaki görüşleri ve EBA'yı kullanım düzeyleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin EBA'da bulunan içerik geliştirme araçlarını ve oluşturulmuş olan e-içerikleri kullanım sıklıkları nelerdir?
5. Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak EBA hakkındaki görüşleri ve kullanım düzeyleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin branş bazında EBA kullanım düzeyleri ve görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna bağlı olarak EBA hakkındaki görüşleri ve kullanım düzeyleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında araştırma deseni, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analizi, geçerlilik ve güvenilirlik önlemleri, araştırmacıların rolü ve etik konular hakkında bilgi verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı içeren tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modeli, hâlen mevcut olan veya geçmişteki durumu mevcut durumuyla betimleme imkânı sunan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu birey, olay veya nesne kendi mevcut şartları içerisinde mevcut durumuyla etkileme ya da değiştirme çabası olmaksızın tanımlanır (Karasar, 2005). Mevcut araştırma ile de EBA'yı kullanan ortaöğretim öğretmenlerinden anket yardımıyla EBA'ya ilişkin görüşleri ve EBA'yı kullanım düzeyleri hakkında veriler toplanarak betimlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmacılardan birinin yaşadığı bölge olması nedeniyle veri toplanması sürecinde kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, iş gücü ve para kaybını minimum düzeye indirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirci, 2008). Verilerin toplanmasında ulaşılan 198 öğretmene basılı anketler dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden üçü eksik doldurulduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, 115'i (%59) kadın, 80'i (%41) erkek öğretmen olmak üzere toplam 195 öğretmenin anketlere verdiği yanıtlardan sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları (N = 195)*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	115	59.0
	Erkek	80	41.0
Evde internet olanağı	Var	160	82.1
	Yok	35	17.9
Mesleki kıdem	1 yıl	38	19.5
	2 yıl	22	11.3
	3 yıl	24	12.3
	4 yıl	22	11.3
	5 yıl	16	8.2
	6 yıl	8	4.1
	7 yıl ve üstü	53	27.2
Branş	Matematik ve Fen Bilimleri	60	30.8
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	77	39.5
	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden E. ve diğer	58	29.7

## Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu.** Anketin bu bölümünde katılımcıların cinsiyetlerine, evlerinde internet olup olmadığına, öğretmenlik deneyimlerine ve branşlarına ilişkin sorular yer almıştır.

**Öğretmenlerin EBA'ya Katılım Düzeyi ve EBA Hakkındaki Görüşleri Anketi.** Araştırma verileri Kalemkuş (2016) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin EBA'ya Katılım Düzeyi ve EBA Hakkındaki Görüşleri Anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından 27 madde olarak geliştirilen anket, ölçek geliştirme süreçleri takip edilerek yapılan KMO ve Barlett Testi, temel bileşenler analizi (toplam varyans analizi) ve faktör analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Madde 6 anketten çıkarılarak yeniden faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen anket maddelerinin ayırt edicilik gücünün ise  $p < .001$  seviyesinde ayırt edicilik bakımından anlamlıdır. Yapılan analizler sonucunda kullanım düzeyi boyutu ve görüş boyutu olmak üzere iki boyuttan ve 26 maddeden oluşmaktadır. Anket (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Bazen, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri ile beşli likert tipi şeklindedir. Anket görüş boyutu ve kullanım düzeyi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Toplam 26 maddeden oluşan anketin görüş boyutu 14 maddeden oluşurken kullanım düzeyi boyutu ise 12 maddeden oluşmaktadır. Anketin genelini güvenilirliği 0.948, görüş boyutunun güvenilirliği 0.926 ve kullanım düzeyi boyutunun güvenilirliği ise 0.909 olarak belirtilmiştir.

Veriler, etik kurul izni alındıktan sonra 2015-2016 eğitim öğretim yılı Kars ili merkez ilçesindeki altı ortaokulda görev yapan öğretmenlere Öğretmenlerin EBA'ya Katılım Düzeyi ve EBA Hakkındaki Görüşleri Anketi dağıtılarak toplanmıştır. İlgili okullara bir hafta boyunca her gün sabah saat 08.00'da gidilerek mesai bitimine kadar beklenmiş ve okulda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket, toplam 202 öğretmene dağıtılmış ancak yedi öğretmenin anketi doldurmak istememesi nedeniyle 195 öğretmenden veri toplanmıştır.

## Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hazırlanan anketler yoluyla toplanan verilerin hepsi SPSS 18.0 for Windows paket programında analiz edilmiştir. Anketlerin kişisel bilgiler bölümünde toplanan veriler bağımsız değişkenler, anket ve alt boyutlar ile elde edilen veriler ise bağımlı değişkenler olarak analizlere tabi tutulmuştur. Veriler ile herhangi bir istatistiki işleme geçilmeden önce bir yanlışlık olup olmadığı ve araştırmacıların amacıyla belirlenmiş sınırlar içerisinde kalıp kalmadıkları kontrol edilmiştir. Araştırmayla toplanan verilerle ilişkili aşağıda sunulan istatistiki çözümlene işlemleri yapılmıştır;

1. Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin demografik özellikleri için değişkenlerin yüzdeleri (%) ve frekansları ( $f$ ) hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin algılarına/değerlendirmelerine göre, EBA'nın alt boyutlarının ve genelini puanlarının standart sapmaları ( $SS$ ) ve ortalama ( $\bar{X}$ ) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş, kullanım ve genel tutumları puanlarının, cinsiyet ve evde internet olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz (bağımsız) Gruplar  $t$  Testi yapılmıştır.
4. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş, kullanım ve genel tutumları puanlarının, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise Post-hoc LSD Testi yapılmıştır.
5. Analizler öncesi, öğretmenlerin mesleki kıdem ve branş değişkenleri yeniden gruplanmıştır.

İstatistiksel hesaplamaların hepsinde .05 anlamlılık düzeyidir;  $p < .05$  ise bağımsız değişken grupları arasındaki ilişkiler anlamlı kabul edilerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin analiz yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler uzman değerlendirmesine sunulacak değerlendirilmesi istenmiştir. Analizler uzman değerlendirmesinden sonra geliştirilmiş ve rapor hâline getirilmiştir.

## Araştırmacının / Araştırmacıların Rolü

Sorumlu yazar Bilişim Teknolojileri öğretmenliği yaparken aynı zamanda EBA, öğretim teknolojileri ve eğitim yazılımları üzerine araştırmalar yapmaktadır. İkinci yazar ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğretim üyesi olup öğretim teknolojileri üzerine araştırmalar yapmaktadır. Araştırmacılar, katılımcılara EBA üzerinden herhangi bir eğitim vermemektedir.

## Etik Konular

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Tüm katılımcılara araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümde, ortaöğretim kurumlarına yönelik tasarlanmış çevrim içi eğitim ve paylaşım sitesi EBA için öğretmenlerin kullanım düzeyi ve görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmanın hedefleri kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel çözümlenmeler sunulmuştur. Bulgular ile bulgular kapsamında ortaya konulan sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar ve açıklamaları, sırayla bu bölümde verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri önce genel olarak (kişisel özelliklerine bakılmadan) incelenmiş daha sonra ise EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin cinsiyet, evde internet olması, mesleki kıdem ve bransa göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşleri (katılımları) 14 maddelik bir boyut altında ve kullanım düzeyleri ise 12 maddelik başka bir boyut altında yer almaktadır. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin EBA'ya İlişkin Görüşleri (N = 195)*

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
1. EBA ders öğretmeni için yeni ders araç gerecidir.	<i>f</i>	15	24	42	86	28	3.45	1.12
	<i>%</i>	7.7	12.3	21.5	44.1	14.4		
2. EBA ile dersler daha verimli geçmektedir.	<i>f</i>	12	25	73	61	24	3.31	1.04
	<i>%</i>	6.2	12.8	37.4	31.3	12.3		
3. EBA öğrencilerin derslere yönelik tutumunu artırmaktadır.	<i>f</i>	9	28	68	67	23	3.34	1.02
	<i>%</i>	4.6	14.4	34.9	34.4	11.8		
4. EBA sayesinde öğrencilerin derse odaklanması kolaylaşmaktadır.	<i>f</i>	8	26	83	58	20	3.29	0.96
	<i>%</i>	4.1	13.3	42.6	29.7	10.3		
5. EBA'daki öğrenme nesnelere/materyalleri öğrenmeyi desteklemektedir.	<i>f</i>	8	14	51	91	31	3.63	0.97
	<i>%</i>	4.1	7.2	26.2	46.7	15.9		
19. EBA, öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etmede yardımcı olmaktadır.	<i>f</i>	10	40	65	62	18	3.19	1.03
	<i>%</i>	5.1	20.5	33.3	31.8	9.2		
20. EBA bir öğretmen olarak motivasyonumu artırmaktadır.	<i>f</i>	13	30	69	63	20	3.24	1.05
	<i>%</i>	6.7	15.4	35.4	32.3	10.3		
21. EBA farklı öğrenme tarzlarına (işitsel, sözel, sayısal ve görsel öğrenme) sahip öğrencilere hitap etmektedir.	<i>f</i>	10	20	53	84	28	3.51	1.03
	<i>%</i>	5.1	10.3	27.2	43.1	14.4		
22. EBA kullanım ara yüzünü sade ve kullanılabilir buluyorum.	<i>f</i>	10	30	65	66	24	3.33	1.04
	<i>%</i>	5.1	15.4	33.3	33.8	12.3		
23. EBA'da paylaşılan içerikleri öğrenci seviyelerine uygun buluyorum.	<i>f</i>	7	24	66	76	22	3.42	.97
	<i>%</i>	3.6	12.3	33.8	39.0	11.3		
24. EBA'nın ders müfredatına uygun olduğunu düşünüyorum.	<i>f</i>	7	21	65	73	29	3.49	.99
	<i>%</i>	3.6	10.8	33.3	37.4	14.9		
25. EBA'nın öğrencilerin YGS - LYS gibi sınav başarılarını olumlu etkilediğini düşünüyorum.	<i>f</i>	11	26	68	72	18	3.31	1.00
	<i>%</i>	5.6	13.3	34.9	36.9	9.2		
26. Okulumuzdaki FATİH Projesi teknik alt yapısını (internet vb.) EBA'yı kullanmak için yeterli buluyorum.	<i>f</i>	27	39	63	54	12	2.92	1.13
	<i>%</i>	13.8	20.0	32.3	27.7	6.2		
27. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'da yer alan konu içeriklerini dersim için yeterli görüyorum.	<i>f</i>	26	44	64	46	15	2.90	1.14
	<i>%</i>	13.3	22.6	32.8	23.6	7.7		



Öğretmenler, EBA'ya ilişkin görüşlerini 14 maddeden oluşan ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen bir seçenikle değerlendirmişlerdir. Maddeler için hesaplanan aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}$ ), öğretmenlerin EBA'ya ilişkin o özelliği/durumu değerlendirme düzeyleri olarak kabul edilmiştir. Yüksek ortalama puanlar öğretmenlerin o özelliğe/duruma/ifadeye çok katıldıklarını, düşük puan ise az katıldıklarını göstermektedir. Puanlara ilişkin değerlendirme kıstasları, yöntem bölümünde verilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin EBA'nın Görüş Boyutu maddelerine ilişkin değerlendirmelerinin 'Bazen' ile 'Katılıyorum' arasında değiştiği görülmektedir (Madde 27 =  $2.90 \pm 1.14$  ile Madde 5 =  $3.63 \pm 0.92$ ) (Tablo 2). Öğretmenler, EBA'nın Görüş Boyutunda yer alan maddeler için en yüksek üç ortalama puanı, sırasıyla '5. EBA'daki öğrenme nesnelere/materyalleri öğrenmeyi desteklemektedir' (Madde 5 =  $3.63 \pm 0.92$ ), '21. EBA farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir' (Madde 21 =  $3.51 \pm 1.03$ ) ve '24. EBA'nın ders müfredatına uygun olduğunu düşünüyorum' (Madde 24 =  $3.49 \pm 0.99$ ) maddelerine vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, en düşük üç ortalama puanı ise sırasıyla '27. EBA'da yer alan konu içeriklerini dersim için yeterli görüyorum.' (Madde 27 =  $2.90 \pm 1.14$ ), '26. Okulumuzdaki FATİH Projesi teknik alt yapısını EBA'yı kullanmak için yeterli buluyorum.' (Madde 26 =  $2.92 \pm 1.13$ ) ve '19. EBA, öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etmede yardımcı olmaktadır.' (Madde 19 =  $3.19 \pm 1.03$ ) ifadelerine vermişlerdir. Öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin EBA'yı Kullanım Düzeyleri (N = 195)

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum				$\bar{X}$	SS
		Katılmıyorum	Bazen	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		
7. İçerik ile ilgili ihtiyaçlarımı EBA'da yer alan görsel, işitsel ve yazılı kaynaklardan sağlıyorum.	f	13	21	87	61	3.21	.96
	%	6.7	10.8	44.6	31.3		
8. EBA'da ki video, animasyon ve diğer görsel materyalleri derslerde kullanırım.	f	9	23	84	59	3.30	.97
	%	4.6	11.8	43.1	30.3		
9. EBA'da ki simülasyon (benzetim) uygulamalarını dersimde kullanırım.	f	12	27	79	63	3.21	.98
	%	6.2	13.8	40.5	32.3		
10. EBA'da yer alan soruları dersimin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanırım.	f	15	48	64	50	3.04	1.09
	%	7.7	24.6	32.8	25.6		
11. EBA'da güncel olaylar hakkında ki haberleri takip ederim.	f	14	40	78	43	3.08	1.06
	%	7.2	20.5	40.0	22.1		
12. EBA'da oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum.	f	20	47	70	42	2.93	1.09
	%	10.3	24.1	35.9	21.5		
13. Derslerimdeki deney uygulamalarımı EBA'da yer alan deneylerden faydalanırım.	f	21	58	58	43	2.86	1.12
	%	10.8	29.7	29.7	22.1		
14. Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için EBA'ya yönlendiririm.	f	11	23	69	68	3.36	1.03
	%	5.6	11.8	35.4	34.9		
15. EBA'da diğer zümre öğretmenleriyle bilgi paylaşımında bulunurum.	f	13	45	68	46	3.11	1.10
	%	6.7	23.1	34.9	23.6		
16. EBA'dan bulduğum ders materyalini kendi dersime göre değiştirip güncelleyebilirim.	f	15	46	60	53	3.10	1.12
	%	7.7	23.6	30.8	27.2		
17. EBA'da ki içerik geliştirme araçlarını kullanarak ders içerikleri geliştirebilirim.	f	17	46	61	50	3.06	1.13
	%	8.7	23.6	31.3	25.6		
18. Öğrencilerimi EBA'nı kullanmaları konusunda rehberlik ederim.	f	10	45	60	60	3.18	1.06
	%	5.1	23.1	30.8	30.8		

Öğretmenlerin, EBA'yı kullanım düzeyi boyutunda yer alan ifadeler için hesaplanan aritmetik ortalamalar ( $\bar{x}$ ), öğretmenlerin maddede ifade edilen o özelliği/durumu kullanım düzeyi olarak kabul edilmiştir. Yüksek ortalama puanlar öğretmenlerin EBA'yı o özellik/durum için/nedeniyle çok kullandıklarını, düşük puan ise az kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'nın Kullanım Boyutu maddelerine ilişkin değerlendirmelerinin tümünü de 'Bazen' düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir (Madde 13 =  $2.86 \pm 1.12$  ile Madde 14 =  $3.36 \pm 1.03$ ) (Tablo 3). Öğretmenler, EBA'nın Kullanım Boyutunda yer alan ifadeler için en yüksek üç ortalama puanı sırasıyla '14. Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için EBA'ya yönlendiririm.' (Madde 14 =  $3.36 \pm 1.03$ ), '8. EBA'da ki video, animasyon ve diğer görsel materyalleri derslerde kullanırım.' (Madde 8 =  $3.30 \pm 0.97$ ) ve '9. EBA'daki simülasyon (benzetim) uygulamalarını dersimde kullanırım.' (Madde 9 =  $3.21 \pm 0.98$ ) ifadelerine vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler EBA'yı kullanım konusunda en düşük üç ortalama puanı ise sırasıyla '13. Derslerimdeki deney uygulamalarımında EBA'da yer alan deneylerden faydalanırım.' (Madde 13 =  $2,86 \pm 1,12$ ), '12. EBA'da oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum.' (Madde 12 =  $2.93 \pm 1.09$ ) ve '10. EBA'da yer alan soruları dersimin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanırım.' (Madde 10 =  $3.04 \pm 1.09$ ) ifadelerine vermişlerdir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin EBA'yı kullanmalarına ilişkin değerlendirmelerinin, görüşlerinden bile daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler, Kullanım Boyutunda yer alan 12 ifadeyi de 'Bazen' düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler kullanmaya ilişkin ifadelerin hiçbirine 'Katılıyorum' veya 'Kesinlikle Katılıyorum' düzeyinde katılmamışlardır. Öğretmenler, her ne kadar hiçbir ifadeyi 'Katılmıyorum' veya 'Kesinlikle Katılmıyorum' puan düzeyinde de değerlendirilmemişse de EBA'nın kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu söylemek zordur. Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşleri ve kullanım düzeylerine yönelik betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmenlerin EBA'ya Yönelik Görüşleri ve Kullanım Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler*

Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Görüş Boyutu	195	3.35	.75
Kullanım Boyutu	195	3.10	.76
EBA (Genel)	195	3.22	.69

Tablo 4'te görüleceği üzere öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerini gösterir ortalama puanları yüksek değildir. Boyutların madde bazında incelenmesine uygun olarak boyutlar 'Bazen' düzeyinde kalmıştır (Görüş Boyutu =  $3.35 \pm 0.75$  ve Kullanım Boyutu =  $3.10 \pm 0.76$ ). Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin tutumlarını görmek üzere genel ortalama puan da 'Bazen' düzeyinde gerçekleşmiştir (EBA Genel =  $3.22 \pm 0.69$ ). Özetlemek gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi eğitim ve paylaşım sitesi olan EBA'ya yönelik görüşlerinin pek olumlu olmadığı ve bu nedenle de kullanım düzeylerinin de yüksek olmadığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin cinsiyet, evde internet olması, mesleki kıdem ve bransa göre farklılık olup olmadığı bu bölümde incelenerek elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen *t* Testinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin EBA'ya İlişkin Görüş ve Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları (N = 195)*

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t - Test		
		N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Görüş	Kadın	115	3.33	.65	.34	193	.734*
	Erkek	80	3.37	.87			
Kullanım	Kadın	115	2.98	.75	2.14	193	.025*
	Erkek	80	3.25	.75			
EBA Genel	Kadın	115	3.08	.64	2.03	193	.039*
	Erkek	80	3.37	.75			

Öğretmenlerin cinsiyetlerinde, EBA'ya ilişkin görüşleri bakımından anlamlı farklılık belirlenemezken ( $p > .05$ ), kullanım düzeyleri ile genel tutumlarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ) (Tablo 5). Bu kapsamda; erkek ve kadın öğretmenlerin, EBA'ya ilişkin görüşleri kapsamında aralarında anlamlı fark yoktur ( $t = .34$  ve  $p > .05$ ). Grupların ortalama puanları incelendiğinde ise erkek ve kadın ortaöğretim öğretmenlerinin ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakınlık gösterdiği, yani benzer görüşlere sahip oldukları

görülmektedir (Kadın = 3.33 ve Erkek = 3.37). Kadın ve erkek öğretmenlerin, EBA'yı kullanmaya ilişkin tutumları bakımından ise erkek öğretmenler lehine farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve  $t = 2.14$ ). Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında erkek öğretmenlerin EBA'yı kadın öğretmenlerden daha çok kullanma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (Kadın = 2.98 ve Erkek = 3.25). Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, EBA'ya ilişkin genel tutumlarında da erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t = 2.03$  ve  $p < .05$ ). Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında erkek öğretmenlerin EBA'ya ilişkin genel tutumları, kadın öğretmenlere göre daha olumludur (Kadın = 3.08 ve Erkek = 3.37).

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin evde internet bağlantısı durumu değişkeni bakımından farklılığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen  $t$  Testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin EBA'ya İlişkin Görüş ve Kullanım Düzeylerinin Evde İnternet Bağlantısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları (N = 195)*

Boyut	Evde İnternet	Betimsel İstatistik			t - Test		
		N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Görüş	Var	160	3.39	.72	1.65	193	.101*
	Yok	35	3.16	.84			
Kullanım	Var	160	3.22	.76	2.05	193	.041*
	Yok	35	2.88	.75			
EBA Genel	Var	160	3.31	.68	2.07	193	.038*
	Yok	35	2.97	.71			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin evlerinde internet bağlantısının olmasının, EBA'ya ilişkin görüşleri bakımından incelendiğinde anlamlı fark belirlenemezken ( $p > .05$ ), EBA'yı kullanım düzeyleri ile EBA'ya ilişkin genel tutumları bakımından farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ) (Tablo 6). Bu kapsamda; evinde internet olan ve olmayan öğretmenlerin, EBA'ya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$  ve  $t = 1.65$ ). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde evinde internet olan ve olmayan ortaöğretim öğretmenlerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır (Var = 3.39 ve Yok = 3.16). Evinde internet olan ve olmayan öğretmenlerin, EBA'yı kullanmaya yönelik tutumları bakımından ise evinde internet bağlantısı olan öğretmenler lehine farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve  $t = 2.0$ ). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde evinde internet bağlantısı olan öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyleri daha yüksek düzeydedir (Yok = 2.88 ve Var = 3.22). Evinde internet olan ve olmayan öğretmenlerin, EBA'ya ilişkin genel tutumlarında da yine evinde internet bağlantısı olan öğretmenler lehine farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve  $t = 2.07$ ). Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında evinde internet bağlantısı olan öğretmenlerin EBA'ya ilişkin genel tutumları, evinde internet bağlantısı olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir (Yok = 2.97 ve Var = 3.31).

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılığı tespit etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA Testinin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğretmenlerin EBA'ya İlişkin Görüş ve Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (N = 195)*

Boyut	Mesleki Kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Anlamlı Fark Testi (LSD)
		N	$\bar{X}$	SS	F	p	
Görüş	1-3 yıl (1)	84	3.22	.73	5.83	.014*	3 > 1 ve 2
	4-6 yıl (2)	46	3.23	.77			
	7 yıl ve üstü (3)	65	3.59	.74			
Kullanım	1-3 yıl (1)	84	3.08	.79	1.49	.227	1 = 2 = 3
	4-6 yıl (2)	46	2.96	.78			
	7 yıl ve üstü (3)	65	3.11	.69			
EBA Genel	1-3 yıl (1)	84	3.13	.70	5.26	.023*	3 > 1 ve 2
	4-6 yıl (2)	46	3.07	.73			
	7 yıl ve üstü (3)	65	3.45	.64			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni kapsamında farklılığı tespit etmek için gerçekleştirilen ANOVA Testinde tespit edilen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen LSD Testinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin LSD Testi (N = 195)

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki kıdem	(J) Mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	p
Görüş	1-3 yıl (1)	4-6 yıl (2)	-0.010	.986*
		7 yıl ve üstü (3)	-0.370	.029*
	4-6 yıl (2)	1-3 yıl (1)	0.010	.986*
		7 yıl ve üstü (3)	-0.360	.036*
	7 yıl ve üstü (3)	1-3 yıl (1)	0.370	.029*
		4-6 yıl (2)	0.360	.036*
EBA Genel	1-3 yıl (1)	4-6 yıl (2)	0.060	.642*
		7 yıl ve üstü (3)	-0.320	.037*
	4-6 yıl (2)	1-3 yıl (1)	-0.060	.642*
		7 yıl ve üstü (3)	-0.380	.024*
	7 yıl ve üstü (3)	1-3 yıl (1)	0.320	.037*
		4-6 yıl (2)	0.380	.024*

\* $p < .05$

Yapılan ANOVA Testi (tek yönlü varyans analizi) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin, EBA'yı kullanım düzeyleri bakımından farklılık belirlenemezken ( $p > .05$ ), EBA'ya ilişkin görüşlerinde ve EBA'ya ilişkin genel tutumları bakımından farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve Tablo 7). Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA'ya ilişkin görüşleri kapsamında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve  $F = 5.83$ ). ANOVA Testi sonrasında farklılığın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen Post-hoc LSD Testine göre (Tablo 8); mesleki kıdemleri yedi yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin (Grup 3) EBA'ya ilişkin görüşleri diğer öğretmenlerden (Grup 1-2) daha olumludur (1-3 yıl = 3.22; 4-6 yıl = 3.23 ve 7 yıl ve üstü = 3.59). Öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA'yı kullanım düzeyleri kapsamında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p > .05$  ve  $F = 1.49$ ). Farklı mesleki kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (1-3 yıl = 3.08; 4-6 yıl = 2.96 ve 7 yıl ve üstü = 3.11). Öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA'ya ilişkin genel tutumlarında da farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve  $F = 5.26$ ). Post-hoc LSD Testi incelendiğinde (Tablo 8); mesleki kıdemi yedi yıl ve üstündeki öğretmenlerin (Grup 3), EBA'ya ilişkin genel tutumları, diğer öğretmenlerden (Grup 1-2) daha olumludur (1-3 yıl = 3.13; 4-6 yıl = 3.07 ve 7 yıl ve üstü = 3.45).

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerini branş değişkeni kapsamında incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA Testinin sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin EBA'ya İlişkin Görüş ve Kullanım Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmama Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (N = 195)

Boyut	Branş	Betimsel İstatistik			ANOVA		Anlamlı Fark Testi (LSD)
		N	$\bar{X}$	SS	F	p	
Görüş	Sayısal ve Fen B. (1)	60	3.19	.93	5.60	.017*	2 > 1 ve 3
	Sözel Bilimler (2)	77	3.64	.59			
	Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	58	3.16	.71			
Kullanım	Sayısal ve Fen B. (1)	60	3.05	.87	.96	.384	1 = 2 = 3
	Sözel Bilimler (2)	77	3.19	.67			
	Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	58	3.02	.73			
EBA Genel	Sayısal ve Fen B. (1)	60	3.12	.86	4.99	.034*	2 > 1 ve 3
	Sözel Bilimler (2)	77	3.43	.56			
	Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	58	3.07	.64			

\* $p < .05$

Branş değişkeni kapsamında ortaya çıkan öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerindeki farklılığın kaynağını (ANOVA Testi) belirlemek için gerçekleştirilen LSD Testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin LSD Testi Sonuçları (N = 195)

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Görüş	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	Sözel Bilimler (2)	-.450	.014*
		Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	.030	.578*
	Sözel Bilimler (2)	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	.450	.014*
		Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	.480	.012*
	Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	-.030	.578*
		Sözel Bilimler (2)	-.480	.012*
EBA Genel	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	Sözel Bilimler (2)	-.310	.042*
		Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	.050	.676*
	Sözel Bilimler (2)	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	.310	.042*
		Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	.360	.033*
	Müzik, G.S., Beden E. ve diğer (3)	Sayısal ve Fen Bilimleri (1)	-.050	.676*
		Sözel Bilimler (2)	-.360	.033*

\*p < .05

Öğretmenlerin branşı, EBA'yı kullanım düzeyleri bakımından farklılaşmazken ( $p > .05$ ), EBA'ya ilişkin görüşlerinde ve genel tutumlarında farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$  ve Tablo 9). Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin branşının, EBA'ya ilişkin görüşleri bakımından farklılaştığı belirlenmiştir ( $p < .05$  ve  $F = 5.60$ ). ANOVA Testi sonrasında farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Post-hoc LSD Testi incelendiğinde (Tablo 10); sözel bilimler branşlarındaki öğretmenlerin (Grup 2) EBA'ya ilişkin görüşleri diğer öğretmenlerden (Grup 1-3) daha olumludur (Sayısal ve Fen Bilimleri = 3.19; Sözel Bilimler = 3.64 ve Müzik, G.S., Beden E. ve diğer = 3.16). Öğretmenlerin branşlarının, EBA'yı kullanım düzeylerinde farklılık belirlenmemiştir ( $p > .05$  ve  $F = .96$ ). Farklı branşlardaki öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Sayısal ve Fen Bilimleri = 3.19; Sözel Bilimler = 3.64 ve Müzik, G.S., Beden E. ve diğer = 3.16). Son olarak öğretmenlerin branşlarının, EBA'ya ilişkin genel tutumlarında da farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$  ve  $F = 4.99$ ). Post-hoc LSD Testi incelendiğinde (Tablo 10); sözel bilimler branşlarındaki öğretmenlerin (Grup 2), EBA'ya ilişkin genel tutumları diğer öğretmenlerden (Grup 1-3) daha olumludur (Sayısal ve Fen Bilimleri = 3.12; Sözel Bilimler = 3.43 ve Müzik, G. S., Beden E. ve diğer = 3.07).

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara baktığımızda çoğunlukla EBA'daki öğrenme materyallerinin, öğrencilerin öğrenmesini desteklediği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, EBA'nın farklı öğrenme tarzlarına sahip olan öğrencilere daha iyi hitap ettiğini ve derslerin öğretim programına uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşlerine bakıldığında 'EBA'da yer alan konu içeriklerini dersim için yeterli görüyorum.' ifadesine en düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Demir ve diğerleri (2018), lise öğretmenlerinin EBA'ya katılımlarının yüksek ancak içerik geliştirmede ve paylaşımda yetersiz olduklarını belirtirken Alabay (2015) öğretmenlerin içeriklerle ilgili ihtiyaçlarına cevap bulamadıklarını belirtmiştir. Çünkü öğretmenler EBA'yı sadece derse hazırlık yapma, sorular sorma ya da konu anlatımı için (Demir ve diğ., 2018; Kuloğlu ve Bay, 2019; Kurtdede Fidan ve diğ., 2016; Türker ve Güven, 2016), bilgi almak için (Güvendi, 2014) veya akran sosyal ağı (Yeşilyurt, 2019) olarak kullanmaktadırlar. Bazı araştırmacılar ise öğretmenlerin EBA'yı kullanışlı ve verimli bir site olarak değerlendirmelerine (Çakmak ve Taşkıran, 2017; Karasu, 2018) rağmen EBA'ya ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Becit İşçitürk ve Turan, 2018; Kurtdede Fidan ve diğ., 2016). Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan bulguların gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguyu desteklediği görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin 'Okulumuzdaki FATİH Projesi teknik altyapısını EBA'yı kullanmak için yeterli buluyorum.' ve 'EBA, öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etmede yardımcı olmaktadır.' ifadelerine de düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Okullardaki internet ve teknoloji altyapı yetersizliğinden dolayı öğretmenler EBA'yı yeterince kullanamamaktadır (Altın, 2014; Çakmak ve Taşkıran, 2017). Buna rağmen Hörküç (2014), okulların internet ve donanım altyapısının EBA'yı kullanmak için yeterli olduğunu ifade



etmiştir. Bu araştırma sonucu, alanyazın tarafından çoğunlukla desteklenmektedir. Ancak Hörküç (2014) tarafından ortaya konulan farklı sonucun gelişimsel olarak bölgesel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeyi ile ilgili bulgular incelendiğinde 'Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için EBA'na yönlendiririm', 'EBA'daki video, animasyon ve diğer görsel materyalleri derslerde kullanırım.' ve 'EBA'daki simülasyon (benzetim) uygulamalarını dersimde kullanırım.' ifadelerine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Yeşilyurt'a (2019) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecinde EBA'dan yararlanmaktadır. Ancak Bahçeci ve Efe'ye (2018) göre lise öğrencilerinin EBA'da bulunan ders içerik ve uygulamalarının üniversite sınavları için yeterli görmemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, EBA'daki içerik ve uygulamaların lise öğrencilerinin hedef kazanımları için yetersiz olduğunu belirten araştırmacılar da (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Bahçeci, Türel, Demirli ve Dokumacı, 2016; Gürfidan ve Koç, 2016; Türker ve Güven, 2016) bulunmaktadır. Dolayısıyla bazı araştırmacılara göre (Alabay, 2015; Çiftçi ve Aydın, 2020) EBA ders içeriklerinin ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmasından dolayı öğretmenler nadiren kullanılmaktalar ve öğrencileri EBA'ya yönlendirmede yeterince istekli davranmamaktadırlar. Bu araştırma bulgularının diğer araştırma bulgularıyla farklı sonuca ulaşmasının, öğretmenlerin EBA içeriği kullanma, düzenleme ve paylaşma konusundaki bilgi düzeylerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü Demir ve diğerleri (2018) ile Tutar'a (2015) göre öğretmenler EBA'ya yönelik içerik geliştirme ve paylaşma konusunda yetersizdir.

Öğretmenlerin düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifadeler incelendiğinde 'Derslerimdeki deney uygulamalarımda EBA'da yer alan deneylerden faydalanırım.', 'EBA'da oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum.' ve 'EBA'da yer alan soruları dersimin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanırım.' ifadelerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Arslan (2019) ile Kuloğlu ve Bay (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin EBA kullanım sıklıklarının düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Bu durum genel itibariyle araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 'EBA'da oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum.' ifadesindeki düşüklük Güvendi (2014) ile Demir ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Güvendi'ye (2014) göre öğretmenler EBA'yı bilgi paylaşmaktan çok bilgi almak için kullanılmaktadırlar. Ayrıca 'Derslerimdeki deney uygulamalarımda EBA'da yer alan deneylerden faydalanırım.' ifadesindeki düşük katılım sonucu Güvendi (2014) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile desteklenmektedir. Güvendi'nin (2014) araştırma bulgusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 'EBA'da yer alan videolar bölümündeki deney videolarını derslerimde kullanıyorum.' maddesine çoğunlukla 'Hiçbir zaman' yanıtını verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra Alabay (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin deney uygulamalarını nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazın göz önüne alındığında öğretmenlerin EBA'ya içerik geliştirme ya da var olan içerikleri kendi ders ve öğrencilerine göre güncelleme noktasındaki yetersizliklerinin bu araştırma sonucuna paralel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ve kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesine yönelik bulgular incelendiğinde; erkek ve kadın öğretmenlerin EBA'ya yönelik görüşleri kapsamında aralarında farklılık olmazken, EBA'yı kullanmaya yönelik erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Alabay (2015), öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeylerinde cinsiyetleri bakımından bir fark olmadığını belirtirken Tutar (2015), kadın ve erkek öğretmenlerin çoğunun portalı kullanışlı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Ancak Kurtdede Fidan ve diğerlerine (2016) göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre EBA'yı daha fazla kullanılmaktadırlar. İnternet ve diğer teknolojilerin kullanımına erkeklerin kadınlardan daha fazla ilgi duydukları düşünüldüğünde (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Saygıner, 2016; Yılmaz, Üredi ve Akbaşı, 2015) bu sonucun alanyazın ile desteklendiği düşünülebilir.

Evinde internet olan ve olmayan öğretmenlerin, EBA'ya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmazken EBA'yı kullanmaya yönelik tutumları arasında evinde internet bağlantısı olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin evlerinde internet bağlantısının olması sayesinde EBA'ya erişimlerinin kolaylaşması EBA'ya tutumlarını olumlu etkilemiş olabilir. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda EBA'ya bağlanabildikleri düşünüldüğünde, evlerinde internet bağlantısı bulunan ve bulunmayanların benzer görüşte olmaları anlaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA'ya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farka neden olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi yedi yıl ve üstündeki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin kıdem sürelerinin, EBA'yı kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu EBA'nın kullanım düzeyleri bakımından Alabay (2015) tarafından desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşı göz önünde bulundurulduğunda sözel bilimler branşındaki öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşlerinin diğer öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin branşlarının EBA'yı kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu Alabay (2015) tarafından desteklenmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. EBA içeriğinin, her tür ortaöğretim programı göz önünde bulundurularak ve yine bu ortaöğretim kurumlarının müfredat programları doğrultusunda zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede her çeşit ortaöğretim kurumunda eğitim veren öğretmenler EBA'dan daha çok faydalanabileceklerdir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin EBA'da paylaşım yapma konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.
2. EBA'nın etkin bir şekilde kullanılması konusunda teknik altyapının önemi ön plana çıkmaktadır. Yetersiz altyapının EBA'nın kullanımını olumsuz etkilediği bir gerçektir. Dolayısıyla okulların teknik altyapıları iyileştirilmeli ve olası arızalara müdahale edebilecek teknik elemanlar görevlendirilmelidir.
3. Öğretmenlerin EBA hakkında olumlu tutum geliştirmeleri için EBA'nın sunduğu olanaklar hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin EBA'yı tanımalarına yönelik hizmet içi eğitim programlarına gereksinim vardır. Hizmet içi eğitim programlarına ek olarak öğretmenlere görev yaptıkları okulda kesintisiz destek hizmetler verilmelidir.
4. EBA içeriği öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri gidermede öğretmenlere ışık tutacak şekilde geliştirilmelidir.
5. EBA'nın ders sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilirliğinin artırılması gerekir. Öğretmen derse dikkat çekme aşamasında, ders işleme aşamasında ve değerlendirme sürecinde EBA'dan faydalanabilmelidir.
6. Öğretmenlerin eğitsel faaliyetleri yalnızca okulda değil evlerinde de inceleyebilmeleri gerekmektedir. Bu sayede EBA'da yer alan etkinlikleri değerlendirme fırsatı bulan öğretmenler derse de hazırlıklı gelme imkânı bulacaktır. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin evlerinde de kullanabileceği internet erişimleri desteklenmeli ve kolaylıklar sağlanmalıdır.

### **Teşekkür**

Bu araştırmanın yürütülmesinde katkıları bulunan tüm katılımcılara ve kurumlara teşekkür ederiz.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Mali Destek**

Yazarlar araştırma kapsamında herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 03.12.2015 tarihli, 08 nolu toplantı ve 2015/42 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça / References

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 144(32), 143-145.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi: Kavram, kapsam, süreç, ortam, işgören, uygulama*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, E. (2019). *Eğitim Bilişim Ağı'na ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). FATİH projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117. doi: 10.19126/suje.95734
- Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Öğrencilerin EBA sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 676-692. doi: 10.30831/akukeg.387055
- Bahçeci, F., Türel, Y. K., Demirli, C. ve Dokumacı, O. (2016, Mayıs). *Liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin EBA kullanım tercihleri ve yeterlik algısı*. Sözel Bildiri, 10. International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2016), Rize, Türkiye.
- Becit İşçitürk, G. ve Turan, E. Z. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(29), 35-45. doi: 10.7827/TurkishStudies.14299
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden EBA platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 284-295.
- Çakıroğlu, Ü., Akkan, Y., & Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, (12), 1043-1048.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çiftçi, B. ve Aydın, A. (2020). EBA platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130. doi: 10.37995/jotcsc.765647
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demir, D., Özdiç, F. ve Ünal, E. (2018). EBA portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422. doi: 10.17556/erziefd.402125
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2006). *Bilgi toplumu stratejisi (2006-2010)*. [http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2014/04/Bilgi\\_Toplumu\\_Strateji\\_2006-2010.pdf](http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2014/04/Bilgi_Toplumu_Strateji_2006-2010.pdf) adresinden elde edildi.
- Eğitim Bilişim Ağı [EBA]. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı*. <http://www.eba.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Ertürk, S. (1998). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- FATİH Projesi. (2022). *FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi iyileştirme Hareketi) Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html> adresinden elde edildi.
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon bilgi toplumu dünyası; Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını*, 1(4), 83-91.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

- Gürfidan, H. ve Koç, M. (2016, Mayıs). *EBA kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Sözel bildiri, 10. International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2016), Rize, Türkiye.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: EBA örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction* (4rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Hörküç, İ. (2014). “*FATİH projesinin*” *İstanbul ilinde uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin EBA'ya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2018). İmam hatip meslek ve DİKAP dersi öğretmenlerinin EBA ile ilgili görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 925-943.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Komis, V., Ergazakia, M., & Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and ‘paper & pencil’ concept mapping technique in students’ collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), 991-1017. doi: 10.1016/j.compedu.2005.12.007
- Kuloğlu, M. E. ve Bay, E. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin EBA Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 327-351.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- McCannon, M., & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *FATİH: Eğitimde Geleceğe Açılan Kapı*, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden elde edildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2007). *Measuring the progress of world societies: the İstanbul declaration*. Received from [http://www.oecd.org/site/0,3407,en\\_21571361\\_31938349\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_31938349_1_1_1_1_1,00.html)
- Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeyleri ile teknolojiye yönelik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 298-312.
- Selvi, Ö. (2012). Bilgi Toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(3), 191-214.
- Simon, Y. R. (1983). *Pursuit of happiness and lust for power in technological society*. In C. Mitcham & R. Mackey (Eds.), *Philosophy and technology* (pp. 43-61). New York, NY: Free Press.
- Tutar, M. (2015). *EBA sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1988). *Türkçe sözlük* (8. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin EBA projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005a). *Why a summit on the information society: World Summit on the information Societies*. Retrieved from <http://www.itu.int/wsis/index.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005b). *Towards knowledge societies*. Received from <https://unesdoc.unesco.org/images/%200014/001418/141843e.pdf>
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.

- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, M., Üredi L. ve Akbaşlı S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 105-121.



## Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme

Ergün Hamzadayı<sup>1</sup> ve Özlem Batmaz<sup>\*2</sup>

### Öz

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin çeşitli açılardan incelendiği bu çalışma, bir alanyazın derlemesi niteliği taşımaktadır. Buna göre Google Akademik, ULAKBİM, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, Proquest veri tabanı üzerinde bulunan okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler, okuduğunu anlama engelleri konulu araştırma ve derleme makaleleri taranarak okuduğunu anlama becerisini etkileyen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin okuduğunu anlama sürecindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazın derlemesinin sonucuna göre; okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı etmen belirlenmiş ve bu etmenler çeşitli boyutlarıyla açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri, yetkin okurları zayıf okurlardan ayıran temel farkın bu altı etmeni bilinçli bir biçimde kullanabilme, okuma sürecini buna göre düzenleyebilme ve okuma sürecinde bu etmenleri zamanında ve etkili bir biçimde kullanabilme becerileri olduğu yönündedir. Öte yandan belirlenen altı etmenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu, birbirleriyle ilişkili nitelikte olduğu ve her bir etmenin öğretilebilir, öğrencilere kazandırılabilir özellikler taşıdığı sonucuna varılmıştır.

### Anahtar Sözcükler

Okuduğunu anlama becerisi  
Okuma stratejileri  
Okumanın duyuşsal nitelikleri  
Metin bilgisi  
Sözcük bilgisi

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
20 Nisan 2022  
**Kabul Tarihi**  
13 Haziran 2022  
**Makale Türü**  
Derleme

## A Review of Factors Affecting Reading Comprehension

### Abstract

This study, which examines the factors affecting reading comprehension from various perspectives, is a literature review. Accordingly, research and review articles on reading comprehension skill, factors affecting reading comprehension, reading comprehension barriers in Google Academic, ULAKBİM, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, Proquest database were scanned and the variables affecting reading comprehension skills were scanned. Determined and the effects of these variables on the reading comprehension process are explained. According to the results of the literature review; Six factors affecting reading comprehension, namely reading comprehension strategies, vocabulary knowledge, fluent reading, text type and text type awareness, affective qualities of reading, metacognitive reading strategies, were determined and these factors were explained with various dimensions. One of the results obtained from the research is that the main difference that distinguishes competent readers from weak readers is their ability to use these six factors consciously, to organize the reading process accordingly, and to use these factors in a timely and effective manner in the reading process. In addition, it has been concluded that the six factors determined have a direct effect on the reading comprehension skill, are related to each other, and have features that can be taught and gained to students.


### Keywords

Reading comprehension skill  
Reading strategies  
Affective qualities of reading  
Text knowledge  
Vocabulary knowledge


### Article Info

**Received**  
April 20, 2022  
**Accepted**  
June 13, 2022  
**Article Type**  
Review

*Atf.* Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1105439>

<sup>1</sup>  Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye, [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com)

<sup>\*</sup> Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>2</sup>  Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye, [obatmaz@gantep.edu.tr](mailto:obatmaz@gantep.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Explaining how the reading comprehension process takes place, the components of reading and the factors affecting the process is important in terms of improving individuals' reading comprehension skills. Grabe and Stoller (2002) state that the reading process occurs as a result of the simultaneous interaction of many variables in the working memory of the individual. In this process, the reader's prior knowledge interacts with the information in the text. Meaning emerges in this interaction. Thus, the comprehension level of the reader begins to develop. Ülper (2019) states that reading is a linguistic process, the features of the language used by the author should be known, in other words, decoding the linguistic code of the text is important at this point. reading comprehension; refers to processes such as associating words, comprehending, inferring, evaluating, reacting.

The main purpose of reading is to realize comprehension. The components that are decisive in reading comprehension are important for a better understanding and development of this skill. The reader must have some knowledge and skills in order to understand what he reads, to make sense of the text, and to construct the text cognitively. Automatic recognition skills, vocabulary and text knowledge, content and world knowledge, assessment skills, metacognitive knowledge and control of reading are some of them (Grabe, 1991). According to Pressley and Afflerbach (1995), a competent reader is conscious of what he is reading and why. Such readers plan ahead which strategy they will use in which situation in the text and use them systematically in the reading process.

When we look at the literature, it is seen that the causes of reading comprehension and the factors affecting reading comprehension have been revealed by various studies (Anderson, 1960; Aukerman, 1981; Barbe, 1958; Bimmel, Berg, & Oostdam, 2001; Bohn-Gettler & Kendeou, 2014; Çöğmen, 2008; Duke & Pearson, 2008; Grabe & Stoller, 2002; Paris, Wasik, & Turner, 1996). However, the fact that there is no study evaluating the variables that affect reading comprehension, compiled from various studies and discussed one by one, and in which respects these factors affect reading comprehension makes this study important and necessary.

### Purpose and Content

In this study, it was aimed to evaluate the factors affecting reading comprehension. Accordingly, by scanning research and review articles on reading comprehension in Google Academic, ULAKBİM, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, Proquest database, variables affecting reading comprehension skills were determined and the effects of these variables on the reading comprehension process were tried to be explained. Accordingly, in the study; On six factors affecting reading comprehension: reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and text type awareness, affective quality of reading, metacognitive reading strategies. And these factors were evaluated from various perspectives.

### Findings

In order for students to carry out the reading comprehension process more efficiently and to increase their comprehension level, they need to use some strategies before, during and after reading (Güngör, 2005). These strategies are tools that competent readers use in the process of comprehending and analyzing written texts (Moreillon, 2007). Reading comprehension strategies are activities that give students responsibility for the learning process, make them aware of what they read, and distinguish between good and poor readers. Reading comprehension strategies are tools that are applied while extracting meaning from texts and facilitate comprehension (Duffy, 1993; Routman, 2003; Susar Kırmızı, 2006).

In the study conducted by Paris et al. (1996), readers who can use reading strategies are described as good readers. It was observed that these readers used different strategies in a certain order in each of the reading process. Before starting to read, they created a good physical environment and applied strategies such as determining the purpose of reading, using prior knowledge, reviewing general thoughts and guessing. During reading, they used the strategies of identifying important words by checking their understanding, trying to find the main idea, making inferences, and determining the value of what was learned. At the end of the reading, it was stated that they continued to use various comprehension strategies such as appreciating the author and the text, reconsidering their pre-reading expectations, and integrating the information.

Vocabulary is another factor that affects reading comprehension. An individual's vocabulary has two basic dimensions: breadth and depth. Vocabulary breadth basically refers to the number of words that have a certain level of meaning to the individual. Vocabulary depth is; It is defined as a concept that reflects how well a student knows individual words or how well the words are organized in the student's mental dictionary (Read, 2000). Depth is conceptualized as the wealth of knowledge that an individual has about known words. The depth of vocabulary “*involves knowing the basic meaning of a word and how it changes in different contexts*” (Stahl, 1998, p. 62). Vocabulary depth includes not only the knowledge of semantic features, but also the orthographic,

phonological, morphological, syntactic, collocational and pragmatic features of the word (Schmitt, 1998; Schmitt & Meara, 1997; Webb, 2005).

Duke and Pearson (2008) state that good readers construct, review and question the meaning based on the context, even if they do not know the meaning of words. Vocabulary breadth is the basic dimension of a student's lexical proficiency. Students with a large vocabulary are more proficient language users.

Studies show that linguistic comprehension and conceptualization speed are determinative on reading comprehension (Gough & Tunmer, 1986; Nation & Snowling, 1998; Wolf & Bowers, 1999). Linguistic comprehension and rapid conceptualization are two important skills required by fluent reading. In order to better understand the determinants of reading fluency, it is necessary to reveal the components of reading fluency and how readers with different competencies use these components. It is seen that fast and accurate reading is characterized as an overlooked reading skill in the literature (Allington, 1983). Studies (Speece, Milss, & Hilman, 2003) have revealed that there is a close relationship between fast and accurate reading, decoding, understanding and conceptualizing words quickly. In addition, it is stated that factors such as phonological awareness, recognizing words, and correct pronunciation affect reading fluency (Snow, Griffin, & Burns, 2005).

The structure of the text is an important factor that affects the students' level of reading comprehension for text types. Understanding text structure can help identify the common elements of a text, how these elements come together, and the organization of different text types (Rumelhart, 1980). A more detailed mental framework of a text is created for the reader, provided that he or she has knowledge of the text (Van Dijk & Kintsch, 1983). Narrative texts are often described as more predictable than explanatory texts, due to structural coherence (Landers, 2010).

Studies (Bender & Larkin, 2003; Jalongo & Hirsh, 2010; Moffet & Wagler, 1976; Stroud, 2006) show that affective factors such as attitude, anxiety, motivation, and self-efficacy are the leading factors affecting reading comprehension. The act of reading becomes meaningful and effective only in a situation where motivation is ensured, anxiety is minimized, and positive attitude and self-perception are developed. The individual's motivation towards reading, attitude, self-efficacy perception, anxiety level before and during reading constitute the affective dimensions of reading. The meaning of a text is not independent of the reader's knowledge, experience, feelings and thoughts (Brown, 2003). Studies have found that reading anxiety can be reduced with experience, and practices such as psychotherapy and reflective thinking have a positive effect on anxiety (Hamzadayı, 2019a). In addition to the cognitive capacity of the reader, the reader's ability to understand a text and learn new information from it also plays a decisive role in his emotional state including his attitude towards the text, motivation level, self-efficacy perception and anxiety level.

With metacognitive knowledge, the student knows when and where strategies should be used in the reading comprehension process and the benefits of these strategies in achieving the goal. In addition, students with strong metacognitive knowledge choose the appropriate strategy according to the type of text they will read, their reading purpose and their own reading level. These students monitor and evaluate their comprehension processes and use different strategies when needed. Although there are studies (Başaran, 2013; Hamzadayı, 2019b) that found that there is no significant relationship between reading comprehension and metacognitive reading strategies, most of the studies (Chumpavan, 2000; Phakiti; 2003; Shmais, 2002) found that there was no significant positive correlation between reading comprehension and the use of metacognitive reading strategies. that there is a relationship.

### **Discussion and Conclusion**

As a result of the literature review, it was concluded that factors such as reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and text type awareness, affective aspects of reading and metacognitive reading strategies directly affect reading comprehension. It is seen that the factors affecting reading comprehension distinguish competent and weak readers from each other and help the reader in the process of constructing meaning. It is seen that the factors affecting reading comprehension distinguish competent and weak readers from each other and help the reader in the process of constructing meaning. It has been revealed that readers who use these variables in a timely and effective way get more practical, fast and accurate results in constructing meaning.

## Giriş

Okuma edimi, bireylerin en temel bilgi edinme kaynaklarından biri olarak görülür. Bilgiye ulaşmanın dışında, diğer tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma, pek çok önemli işlevi üstlenen bir dil becerisidir. Bilgi çağıyla birlikte hızlı ve kolay biçimlerde bilgiye ulaşma olanağı özellikle okumanın bir kültürlenme aracı olmasını sağlamıştır. Ülper (2019), yaşanan toplumla ortak bir bağ kurma, toplum üyeliğine kabul edilme, toplumun ortak belleğini tanımanın okuma aracılığıyla gerçekleştiğine vurgu yapar. Geçmiş ve bugünü doğru bir biçimde kavrayabilmenin temel gerekliliklerinden biri olan okuma için alanyazında yapılan tanımlamalara bakmak, kavramın sınırlarını ve boyutlarını ortaya koyabilmek açısından yararlı olacaktır.

Okuma, en genel anlamıyla bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlamaya çalışma (Grabe ve Stoller, 2002) biçiminde tanımlanır. Bunun yanında alanyazına bakıldığında okumanın; bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006), sarmal ve sıralı bir eylem (Artley, 1955), kod çözme süreci (Moorman ve Ram, 1994), düşünsel bir çabayı ve anlamlandırmayı gerekli kılan düşünme etkinliği (Sever, 2004), kavram oluşturma işlemi (Dechant, 1991) olarak da tanımlandığı görülür. Göğüş (1978), okumayı “*bir yazının harflerini, sözcüklerini, imgelerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak*” (s. 14) biçiminde tanımlar. Aukerman (1981) benzer biçimde okumanın, algılama ve bütünleştirmeyi içeren bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğuna vurgu yapar. Proust (2017) ise okumayı, bireyin tinsel (ruhsal) dünyasında ulaşmadığı alanlara ulaşmasında bir kılavuz olarak görmüş ve bu yönüyle kişiliğinin de biçimlenmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Okuma üzerine yapılan tanımlamaların çeşitliliğinin nedeni, okumanın birçok bilişsel ve duyuşsal süreçleri içermesinden kaynaklanır. Ancak tanımların çoğu okuma edimini; belleğin hızlı ve sistematik bir biçimde anlam oluşturma süreci olarak görür.

Okuduğunu anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini, okumanın bileşenlerini ve sürece etki eden etmenleri açıklamak bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek açısından önem taşımaktadır. Grabe ve Stoller (2002), okuma sürecinin bireyin işleyen belleğinde birçok değişkenin eşzamanlı bir biçimde etkileşimi sonucu gerçekleştiğini belirtir. Bu süreçte okurun ön bilgileri ile metindeki bilgiler etkileşime girer. Anlamlandırma bu etkileşimde ortaya çıkar. Böylelikle okurun anlama düzeyi de gelişmeye başlar. Ülper (2019), okumanın dilsel bir süreç olduğunu, yazarın kullandığı dilin özelliklerinin bilinmesi gerektiğini, bir başka deyişle metnin dilsel kodunun çözülmesinin bu noktada önemli olduğunu belirtir. Okuduğunu anlama; sözcükleri ilişkilendirme, kavrama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tepkide bulunma gibi süreçlere gönderimde bulunur.

Dechant (1991), kavrama sürecinin tümleşik yapısına dikkat çekerek bu süreçte etkin bir rol oynayan *sözlüksel işlem* (lexical access) veya *sözcük bilgisi* olarak adlandırılan işlemin sözcüklerin anlamsal kodunu çözme işi olduğunu vurgular. Ancak bu işlem, dilsel bağlam gereği diğer sözcüklerle birlikte yapılandırıldığından devreye giren diğer bir işlemin *anlamsal kod çözme* (semantic encoding) olduğunu belirtir.

Okuma süreçleri, Grabe ve Stoller (2002) tarafından *tanımsal süreçler* ve *işlevsel süreçler* biçiminde iki ulamda açıklanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre tanımsal süreçler şöyledir:

1. Hızlı bir süreç
2. Etkileşimsel bir süreç
3. Stratejik bir süreç
4. Esnek bir süreç
5. Bir değerlendirme süreci
6. Amaçlı bir süreç
7. Bir anlama süreci
8. Bir öğrenme süreci
9. Dilbilimsel bir süreç

Okumanın işlev boyutunu ortaya koyan işlevsel süreçler ise:

1. Düşük düzey bilişsel süreçler
2. Sözcük erişimi
3. Sözdizimsel çözümleme
4. Anlamsal oluşum
5. İşleyen bellek etkileşimi
6. Yüksek düzey bilişsel süreçler
7. Anlamada metin türü farkındalığı
8. Okuyucu yorumu için durum modeli
9. Artalan bilgisi kullanımı ve çıkarımda bulunma
10. Denetim süreçleridir.

Bu sınıflandırma okuma süreçlerinin, okumanın fiziksel ve bilişsel yönü üzerinde etkin bir rol oynadığını ortaya koyar.

Okuma ediminin temel amacı anlamayı gerçekleştirmektir. Okuduğunu anlamada belirleyici olan bileşenler, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşır. Ulusal Okuma Paneli'nde (National Reading Panel, 2000), okumanın bileşenleri ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama olmak üzere beş etmenle açıklanmıştır. Panelde, bu beş etmenin yanında çeşitli anlama süreçlerinin de okuduğunu anlamayı etkilediği belirtilmiştir. Panelde belirtilen anlama süreçleri şunlardır: Grafik ve anlamsal düzenleyiciler, soru yanıtlama, soru üretimi, metin yapısı, özetleme, işbirlikli öğrenme ve anlama-izlemedir.

Karatay (2011), okuduğunu anlamayı engelleyen etmenlerin; odaklanamama, edilgen biçimde okuma, yetersiz sözcük dağarcığı, metindeki düşünceleri düzenleyememe, duygusal sorunlar, baskı altında hissetme, ön bilgilerini metinden edindiği bilgilerle ilişkilendirememesi gibi durumlar olduğunu belirtir. Bu durumları ortadan kaldırmak için okurun bilgi, beceri ve stratejileri kullanmasının yanı sıra duyuşsal olarak da okuma sürecine hazır olması gerekir.

Hall ve Browman (1999) tarafından yapılan bir araştırmada okuduğunu anlayamamanın nedenlerinin; sözcüğü tanıyamama, tümceyi anlayamama, tümceler arasında ilişki kuramama, okumaya yönelik güdü ve ilginin yetersiz olması gibi etmenler olduğu belirtilmiştir. Taylor'a (1958) göre, bu beceriyi geliştirmek için yalnızca okumanın fiziksel yönü olan göz hareketi eğitimi vermek gibi yüzeysel ve mekanik girişimlerde bulunmak yetersizdir. Okuyucu, metni algılama ve yorumlamayı etkili bir alışkanlığa dönüştürdüğü ölçüde, bu edim öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bireyin okuduğunu anlamlandırabilmesi için fiziksel, sosyal, bilişsel etmenlerin de rolü oldukça önemlidir.

Okurun okuduğunu anlayabilmesi, metinden anlam çıkarabilmesi ve metni bilişsel olarak yapılandırabilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Otomatik tanıma becerileri, sözcük dağarcığı ve metin bilgisi, içerik ve dünya bilgisi, değerlendirme becerileri, üstbilişsel bilgi ve okumanın denetimi bunlardan bazılarıdır (Grabe, 1991). Pressley ve Afflerbach'e (1995) göre yetkin bir okur, ne okuduğunun ve neden okuduğunun bilincindedir. Bu tür okuyucular, metinde hangi durumda hangi stratejiyi kullanacaklarını önceden planlar ve bunları okuma sürecinde dizgesel biçimlerde kullanırlar. Okuma sürecinde, okuma amaçları ile metinden edindiği bilgileri sürekli karşılaştırıp süreci denetlerler. Okumadan önce metni inceleyip metne yönelik kestirimde bulunurlar. Anlamaları yapılandırıp sorgulayarak kavrama sürecini izlerler. Okuma onlar için beklentilerini karşılayan, üretken bir süreç durumuna gelir (Pressley, 2002). Yetkin okurlar, okuma metnine amaçları ve istekleri doğrultusunda yaklaşır ve buna uygun stratejileri seçerler.

Okuduğunu anlama; edilgen ve mekanik değil, bilişsel bir çabayı gerektiren etkin ve karmaşık bir etkinliktir. Okuyucunun okuma amacına yönelik zihinsel bir çabada bulunması, okurken sorular sorması, ilişkiler kurması, boşlukları doldurması, yazarın niyetini anlaması bir anlamda strateji kullanmasını, üstbilişsel bilgilerden olan yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi okuma süreci boyunca uygulamasını gerekli kılmaktadır. Okur tüm bunları gerçekleştirirken üstbilişsel süreçleri kullanmaktadır. Gerektiğinde eleştirel, yaratıcı ve seçici olabilmelidir. Okurun okuma amacı, onun güdülenme düzeyine de bağlıdır. Yeteri kadar güdülenmeyen, kaygılı ve olumsuz bir tutum geliştiren bir okur; okuma etkinliğini başından sonuna kadar bir amaca bağlı olmadan ve yeterli bir düzeyde zihinsel çaba harcamadan gerçekleştirir.

Alanyazına bakıldığında okuduğunu anlayamamanın nedenleri ve okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin çeşitli çalışmalar ile ortaya konulduğu görülmektedir (Aukerman, 1981; Anderson, 1960; Barbe, 1958; Bimmel, Berg ve Oostdam, 2001; Bohn-Gettler ve Kendeou, 2014; Çöğmen, 2008; Duke ve Pearson, 2008; Grabe ve Stoller, 2002; Paris, Wasik ve Turner, 1996). Ancak okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin çeşitli araştırmalardan derlenerek tek tek ele alındığı ve bu etmenlerin hangi açılardan okuduğunu anlama becerisine etki ettiği değerlendirilen bir araştırmanın olmaması bu araştırmayı önemli ve gerekli kılmaktadır.

## Amaç ve Kapsam

Bu araştırmada okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Buna göre Google Akademik, ULAKBİM, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, Proquest veri tabanı üzerinde bulunan okuduğunu anlama konulu araştırma ve derleme makaleleri taranarak okuduğunu anlama becerisini etkileyen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin okuduğu anlama sürecindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışmada; okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı etmen üstünde durulmuş ve bu etmenler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

### Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini daha verimli yürütebilmeleri ve anlama düzeylerini yükseltebilmeleri için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım stratejileri kullanmaları gerekir (Güngör, 2005). Bu stratejiler yetkin okurların yazılı metinleri kavrama ve çözümlenme sürecinde kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007). Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere öğrenme sürecinin sorumluluğunu veren, okuduklarının farkına varmalarını sağlayan etkinliklerdir (Susar Kırmızı, 2006). Yetkin ve zayıf okuyucuları da birbirinden ayırmayı



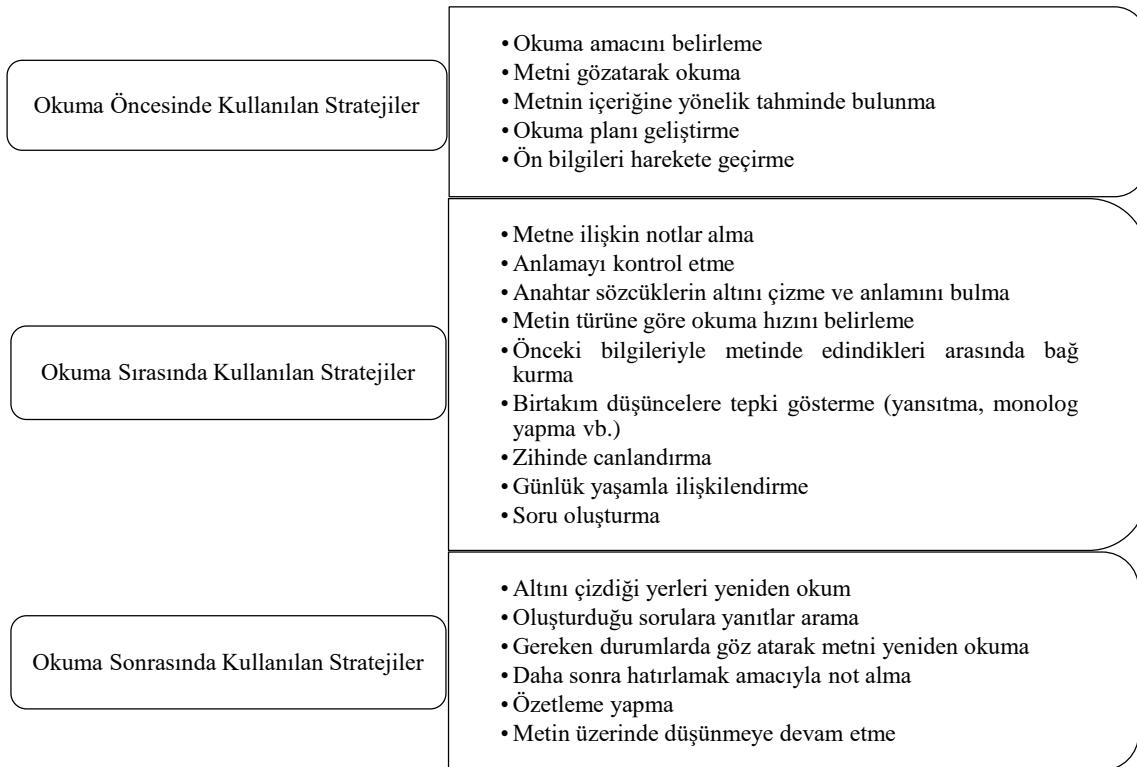
sağlayan okuduğunu anlama stratejileri, metinlerden anlam çıkarırken uygulanan ve anlamayı kolaylaştıran araçlardır (Duffy, 1993; Routman, 2003). Bu stratejiler, okuduğunu anlamının bilinçli bir etkinlik olmasını ve okurun anlama sorunlarının üstesinden gelmesini sağlamaktadır.

Temizkan'a (2007) göre, okuma stratejilerini öğrenme stratejileri kavramı içinde düşünmek gerekir. Çünkü okuma stratejileri anlamayı, bir anlamda öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Okuma ancak anlamlandırma gerçekleştiği ölçüde işlevseldir. Barbe (1958), okuduğunu anlamının nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda iki önemli ayrıntıya dikkat çeker. Birincisi; bir öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını belirlemek, ikincisi; anlama yetisinin geliştirilebilmesi için ne öğretileceğini bilmektir. Bu noktada öğrenciyi strateji kullanmaya yönlendirmek ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek etkili birer okur olabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Strateji kullanımı, öğrencilerin başarısızlıklarının bilincinde olmalarını, bu başarısızlığın nasıl üstesinden geleceğine karar vermelerini, bunun için bazı düzeltici ve önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlar (Baker ve Brown, 1980). Nitekim birçok araştırmacı okuma stratejilerini okurların metni kavramaya yönelik bilinçli ve kasıtlı davranışları olarak nitelendirir (Alexander ve Jetton 2000; Paris ve diğ., 1996). Okurlar, okuma amaçlarına yönelik uygun stratejiyi bilinçli bir biçimde seçerler. Stratejinin, amaca uymadığı durumda ise anlama sorununu ortadan kaldırmak için farklı bir stratejiyi seçip denerler.

Son yıllarda okuma stratejileri, giderek artan biçimde temel araştırma alanlarından biri haline gelmiştir. Bunun nedeni, bu stratejilerin hem okuyucuların yazılı metinle etkileşime girme yolları hakkında bilgi vermesi hem de okuduğunu anlamının doğasına ışık tutmasındandır (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998). Öte yandan stratejilerin yetkin ve zayıf okurları birbirinden ayırmaya yardımcı olması ve anlama yetisini daha iyi bir duruma getirmesi, araştırmaların bu konuda yoğunlaşmasına zemin hazırlamıştır.

Alanyazında yapılan araştırmalar, genel olarak okuduğunu anlama stratejilerinin üç ulamda sınıflandırılabilceği yönündedir. Yapılan alanyazın taramasına göre okuma stratejileri Şekil 1'de okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler, üç ulamda sunulmuştur (Çöğmen, 2008; Demirel ve Epçaçan, 2012; Doğan, 2002; Gürses, 2002; İnce, 2012; Sallı, 2002; Temizkan, 2007; Topuzkanamış, 2009).



Şekil 1. Okuduğunu anlama stratejilerinin sınıflandırılması

Anderson (1960), okuma stratejilerinin etkili olabilmesi için okuma ediminden önce okurun okuma amacını ve çözmek istediği sorunu belirlenmesi gerektiğini belirtir. Örneğin; gözden geçirme, okurun okuma aracında aradığını bulmak için kullandığı bir arama stratejisidir. Öte yandan, okur okuma amacını belirlemediği durumlarda anahtar sözcükleri de belirleyemez. Çünkü sözcükler, yalnızca okuma amacına yönelik olarak önem kazanır. Yazılı

metindeki sözcükler, genellikle bir amaca ya da probleme gönderimde bulduklarından okuyucu, sorunun ve amacın doğasını bilmediğinde anahtar sözcükleri seçemeyecektir.

Okuma stratejilerini kullanan öğrenciler, stratejik okurlar olarak tanımlanmaktadır. Stratejik okumanın öğrencilere sağladığı yararlar şöyle ifade edilmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019):

1. Okuma bilinci kazandırır
2. Günü ve ilgiyi artırır
3. Süreci planlama ve düzenleme olanağı sağlar
4. Dikkati yoğunlaştırır
5. Anlam kurarken metin dışı bilgileri kullanmayı öğretir
6. Düşünme becerisini geliştirir
7. Bağımsız öğrenme olanağı verir.

Paris ve diğerleri (1996), tarafından yapılan araştırmada okuma stratejilerini kullanabilen okurlar, *iyi okurlar* olarak nitelendirilmiştir. Bu okuyucuların, okuma sürecinin her birinde farklı stratejileri, belirli bir sırayla kullandıkları görülmüştür. Okumaya başlamadan önce iyi bir fiziksel ortam oluşturarak okuma amacını belirleme, ön bilgileri kullanma, genel düşünceleri gözden geçirme ve kestirimde bulunma gibi stratejileri uygulamışlardır. Okuma sırasında ise anlamalarını denetleyerek önemli sözcükleri belirleme, ana düşünceyi bulmaya çalışma, çıkarımlar yapma, öğrenilenlerin değerini belirleme stratejilerini kullanmışlardır. Okumanın sonunda ise yazarı ve metni değerlendirme, ön okuma beklentilerini yeniden gözden geçirme ve bilgileri bütünleştirme gibi çeşitli anlama stratejilerini kullanmayı sürdürdükleri belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar, yetkin okurların okumaya geçmeden önce okuma amaçlarını belirlediklerini, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejiler kullandıklarını (Doğan, 2002; Perrson, 1994; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997), metnin anlamının farkında olduklarını, metnin kalitesini ve değerini değerlendirdiklerini, metindeki göstergeleri tanıdıklarını ve gerekli bilgileri taradıklarını, seçici olduklarını, bir okuma planı geliştirdiklerini (Pressley, 2002), sunulan düşüncelere tepki gösterdiklerini, tümceler arasındaki bağıntıları ve önermeleri anladıklarını, yorumlar sayesinde sonuçlara ulaştıklarını ve okuma sonrasında metinle ilgili düşünmeye devam ettiklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu okuyucular, hangi stratejiyi hangi durumlarda kullanacaklarının bilincindedirler. Okuma amaçlarını önceden belirleyerek kendi okuma süreçlerinin denetleyicisi durumuna gelirler.

Yetkin olmayan okurlar ise, metindeki çelişkili ve tutarsız düşünceleri bulmada yetersiz olmalarının yanı sıra (Snow, Burns ve Griffin, 2005), okuduğunu anlamayı denetleyebilme, stratejileri kullanma, okuma amacını belirleme gibi bilişsel etkinlikleri tam ve doğru biçimlerde gerçekleştirememektedir (Garner ve Reis, 1981; Paris ve Winograd, 1990; Wagner ve Sternberg, 1987). Gürses (2002) tarafından yetkin ve zayıf okuyucuların okuma sürecindeki eylemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, yetkin okuyucuların okuma öncesinde, ön bilgilerini harekete geçirerek uygun stratejiler belirledikleri, zayıf okuyucuların ise amaç belirlemeden doğrudan okumaya başladıkları belirtilmektedir. Okuma sırasında ise yetkin okuyucuların, okuduklarını anlamadıklarında ne yapmaları gerektiğini bildikleri, edindikleri bilgileri öncekilerle ilişkilendirdikleri ve anlayıp anlamadıklarını denetledikleri; zayıf okuyucuların ise bunları yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma sonrasında ise yetkin okuyucuların; anladıklarını anlattıkları, düşünceleri özetledikleri, ana düşünceleri çıkardıkları, anlamak için kullandıkları stratejileri başarılarıyla ilişkilendirerek değerlendirdikleri buna karşılık zayıf okuyucuların; anında düşünme sürecini sonlandırıp metni özetlemekten kaçındıkları ve okumanın sonunda başarı eksikliğini duyumsadıkları belirtilmiştir.

Duke ve Pearson (2008) tarafından yapılan araştırmada, okuma stratejilerini kullanabilen okuyucuların, başlangıçtan beri okumaları için akıllarında belirgin amaçları olduğu ve bu amaçları okuma süresince gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirdikleri ifade edilmiştir. Okuma sırasında sık sık öngörülerde buldukları ve seçici bir biçimde ne okuduklarına, nasıl okuyacaklarına, hangi tür okuma biçimini kullanacaklarına ilişkin kararlar verdikleri belirtilmiştir. Okuma yaptıkça metindeki anlamları yeniden oluşturmuş, bunları gözden geçirmiş ve sorgulamaya devam etmişlerdir. Metni sorgularken metin yazarlarının üslubu, inançları, niyeti gibi etmenleri de göz önünde bulundurmuşlardır. Okuma sonrasında ise metnin değerini ve niteliğini değerlendirmiş, metne bilişsel ve duyuşsal düzeyde çeşitli tepkiler vermişlerdir.

Yabancı dil ve anadilinde strateji eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin sınındığı araştırmalarda (Mulder, 1996; Westhoff, 1991) okuduğunu anlamaya yardımcı stratejiler üç kümede tanımlanmıştır. Birinci küme *ön bilgilerin kullanımı* olarak tanımlanmıştır. Bu kümede başlık ve resimlerden hareketle metnin içeriğini kestirme, bağlamdan hareketle sözcüklerin anlamını bulma gibi stratejiler bulunmaktadır. *Bilgi değeri yüksek metin öğelerinin kullanımı* adlı kümede ise; metni tarama, anahtar sözcükleri arama, sorgulama, not alma, özetleme stratejilerine yer verilmiştir. *Metindeki yapısal göstergelerin kullanımı* ise birtakım bağlama öğelerinin (çünkü, fakat, kısaca, bu yüzden, ayrıca vb.) metin içindeki yerini ve görevini belirleme ve metnin başlığını ve alt başlıkları değerlendirme ve sorgulama gibi stratejileri içermektedir.

## Sözcük Bilgisi

Sözcük dağarcığı, düşünme gücüne koştur bir biçimde gerçekleşir. Duygu ve hayal dünyasıyla karşılaştırıldığında düşüncelerin daha çok sözcüklere dayandığı görülmektedir (Karatay, 2007). Etkin ve edilgen olarak ikiye ayrılan sözcük dağarcığı, dil etkinliklerine göre birbirinden ayrılır. Etkin sözcük dağarcığı anlatıma dayalı dil etkinliklerinde, edilgen sözcük dağarcığı ise alıcı dil etkinliklerinde görülür. Duyma ve görmeye dayalı olarak işlerlik kazanan edilgen sözcük dağarcığı, yazılı ve sözlü anlatım sırasında kullanılan etkin sözcük dağarcığına oranla daha kapsamlıdır (Güney ve Aytan, 2014). Düşünme, çoğunlukla sözcüklerle gerçekleşen ve onlardan beslenen bilişsel bir eylemdir. Sözcük dağarcığı gelişmemiş olan öğrenciler, okurken belirli bilişsel stratejileri kullanamaz ve anlamayı istenilen düzlemde gerçekleştiremez.

Öğrenciler, okudukça yeni sözcükler öğrenir, bu sözcükler üzerinde düşünür ve öğrendikleri arasında bağlantılar kurar. Yapılan araştırmalar (Hiebert ve Kamil, 2005; Kent, Wanzek ve Al Otaiba, 2017; Verhoeven ve Perfetti, 2011) sözcük dağarcığının öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve akademik başarılarını önemli ölçüde belirlediğini göstermektedir. Benzer biçimde okuduğunu anlama (Davis, 1944; Spearitt, 1972) ve okunabilirlik (Chall, 1958; Klare, 1974) üzerine yapılan araştırmalar, sözcük bilgisi ile yazılı metinleri anlama arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Metnin içeriği ile ilgili beklenti oluşturmak, okuyucunun artalan bilgileri ve yeterli sözcük dağarcığıyla ilişkilidir. Çünkü bir konuda art alan bilgisine sahip olmak, o konuyla ilişkili kavramları bilmek anlamına gelir (Ülper, 2019). Bir metinde ne kadar çok bilinmeyen sözcük var ise metni anlamsal açıdan yapılandırmak o kadar zorlaşacaktır.

Johnson ve Pearson (1978), sözcüklerin, deneyimleri yansıtan kavramları temsil ettiklerinden okuduğunu anlamaya yönelik en önemli etmenin sözcük bilgisi olduğunu belirtirler. Sözcüklerin bilinmesi onların farklı boyutlarına ilişkin bir bilince gönderimde bulunur. Bu boyutları biçim, anlam ve kullanım olarak belirler. Biçim boyutunda sözcüğün yazılı ve sesli biçimleri yanında belli parçalarına ilişkin bilgiler yer alır. Anlam boyutunda sözcüğün anlamı ile biçimi arasındaki ilişkileri, kavramsal alanı ve göndermesine ek olarak başka hangi sözcüklerin aynı anlamı verdiği üstünde durulur. Kullanım boyutunda ise dilbilgisel işlevlerine, öğrenilen sözcükle birlikte kullanılan diğer sözcüklere ve sözcüğün kullanım sınırlılıklarına vurgu yapılır. Bu boyutlar, sözcüğün öğrenci tarafından ne düzeyde bilindiğini belirlemeye yardımcı olur (Nation, 2001). Her boyut hakkında bilgisi olan öğrenci, okuduğunu anlama sürecini diğer öğrencilere göre daha başarılı bir biçimde gerçekleştirebilir.

Jordan'a (1969) göre, okuma edimi başlangıçta sözcük anlamlarını bağlamdan öğrenmeye izin vermez. Çünkü çocuk bu süreçte iki önemli görev ile karşı karşıyadır: Birincisi; sözcüklerin anlamını öğrenmeye çalışma, ikincisi; sözcüklerin yazılı olarak nasıl görüldüğünü anımsamaya çalışma. Çocuğun sözcük bilgisi, okunulan tüm sözcükleri anlamaya uygun değilse anlamının gerçekleşmesi olanaksızlaşır. Diğer bir deyişle, bir çocuk ortalama düzeyde sözcük bilgisine sahip olsa da anlama gerçekleşmeyebilir. Öğretmen, bu noktada okunacak olan metni gözden geçirir, uygunluğunu değerlendirir, çocuğun sözcük bilgisi ile metin arasında büyük farklar var ise okunacak olan metni değiştirir. Böylelikle uygulanan metin, çocuk sözcük bilgisine yakın hale getirilir.

Duke ve Pearson (2008), yetkin okurların sözcüklerin anlamını bilmeseler bile bağlamdan hareketle anlamı yapılandırıp gözden geçirdiklerini ve sorguladıklarını belirtirler. Sözcük dağarcığının genişliği, bir öğrencinin sözcüksel yeterliliğinin temel boyutudur. Geniş sözcük dağarcığına sahip öğrenciler, daha yetkin dil kullanıcılarıdır.

Bir bireyin sözcük bilgisinin iki temel boyutu vardır: Genişlik ve derinlik. Sözcük bilgisi genişliği, temelde, birey için belli bir düzeyde anlam ifade eden sözcüklerin sayısını ifade eder. Sözcük bilgisi derinliği ise; bir öğrencinin tek tek sözcükleri ne kadar iyi bildiğini veya sözcüklerin öğrencinin zihinsel sözlüğünde ne kadar iyi örgütlendiğini yansıtan bir kavram olarak tanımlanır (Read, 2000). Derinlik, bireyin bilinen sözcükler hakkında sahip olduğu bilgi zenginliği olarak kavramsallaştırılır. Sözcük bilgisinin derinliği, "*bir sözcüğün temel anlamını ve farklı bağlamlarda nasıl değiştiğini bilmeyi içerir.*" (Stahl, 1998, s. 62). Sözcük bilgisi derinliği, yalnızca anlamsal özelliklerin bilgisini değil, aynı zamanda sözcüğün yazım, sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, eşdizimsel ve pragmatik özelliklerini de kapsar (Schmitt, 1998; Schmitt ve Meara, 1997; Webb, 2005). Özetle, bireyin sözcükleri bilmesi ve farklı bağlamsal kullanımları üzerinde bilgi sahibi olması hem derinliğin hem de genişliğin varlığını göstermektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar, çeşitli metin türlerinde yeterli düzeyde okuduğunu anlamak için öğrencilerin kaç sözcük bilmeleri gerektiğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Laufer (1992), 3000 sözcük bilmenin basit olmayan metinleri okumak için yeterli bir miktar olduğu sonucuna varmış; Hirsh ve Nation (1992) ise daha kısa romanları okumak için 5000 sözcüklük bir sözcük dağarcığına gereksinim duyulacağını saptamıştır. Hamzadayı ve Bayat (2015) tarafından yapılan araştırmada bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğretimine etkisi ele alınmıştır. Araştırmada bağlamsal ipuçları doğru ve etkin değerlendirilirse okurun, bilinmeyen sözcüğe ilişkin doğru bir kestirimde bulunabileceği ve böylece okuma ya da dinleme sürecinde anlamlandırma işleminin akışındaki bozulmaların önlenilebileceği belirtilmiştir. Bağlama dayalı olarak çıkarımda bulunma, öğrencilere bir yandan

sözcüğün anlamını başkalarına sormadan bulma olanağı vermekte, diğer yandan yeni sözcüklere ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

### Akıcı Okuma

Akıcılık, bir yazılı metni dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak belirli bir hızda ve duraksamalar yapmadan okumakla ilişkilendirilmektedir. Okumanın doğru bir biçimde yürütülmesi akıcı biçimde okumaya bağlıdır. Wolf ve Katzir-Cohen'e (2001) göre okuma akıcılığı; harf, sözcük ve metin üzerinde okumanın temelini oluşturan süreçlerde hem doğruluk hem de otomatikliğin gelişiminin bir ürünüdür. Bu süreçler sesbilimsel, anlambilimsel, sözdizimsel ve biçimbilimseldir. Bunlar; algısal, bilişsel, dilbilimsel ve psikomotor sistemlerin olgunlaşmasıyla desteklenir. Bu süreçlerin ve dizgelerin olgunlaşmasından sonra, okuma akıcılığı, düzgü çözme ve sesli okuma yeterli bir düzeye gelir. Dolayısıyla bir metni akıcı biçimde okuyabilmek için seslerin, anlamın, tümcelerin ve tümce dizilişlerinin zihinde hızlı bir biçimde yapılandırılması gerekir.

Araştırmalar, dilbilimsel anlama ve kavramsallaştırma hızının okuduğunu anlama üzerinde belirleyici olduğunu gösterir (Gough ve Tunmer, 1986; Nation ve Snowling, 1998; Wolf ve Bowers, 1999). Dilbilimsel anlama ve hızlı bir biçimde kavramsallaştırma, akıcı okumanın gerektirdiği önemli iki beceridir. Akıcı okumanın belirleyicilerini daha iyi anlamak için, okuma akıcılığının bileşenlerini ve bu bileşenleri farklı yetkinlikteki okurların nasıl kullandığını ortaya koymak gerekir.

Akıcı okumada üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar; sözcüklerin kodunu çözmede hatasızlık ya da doğruluk, sözcükleri okumada otomatiklik, anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bürünsel sesli okumadır (Ülper, 2019). Bu üç bileşenin bir araya gelmesi akıcılığı sağlar.

Hızlı ve doğru okumanın alanyazında gözardı edilmiş bir okuma becerisi olarak nitelendirildiği görülmektedir (Allington, 1983). Speece, Milss ve Hilman (2003) hızlı ve doğru okumanın kod çözebilme, hızlı bir biçimde sözcükleri anlama ve kavramsallaştırma arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında sesbilimsel farkındalık, sözcüğü tanıyabilme, doğru sesletim gibi etmenlerin de okuma akıcılığını etkilediği belirtilir (Snow ve diğ., 2005).

Okuduğunu anlamada ilk amaç öğrencinin yazılı sözcüğü tanıması, ikinci amaç; öğrencinin seslendirdiği sözcük için anlam oluşturabilmesidir. Sözcük tanıma sürecinde öğrenci, zihinsel becerilerini etkili olarak kullandığı için, bu süreç özellikle okumaya yeni başlayanlar açısından oldukça zordur. Öğrenci zihinsel kapasitesini sözcük tanımadaki işe koştuğunda anlamı yapılandıramaz. Ancak sözcük tanıma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci zihinsel kapasitesini anlam oluşturmaya yönlendirebilir. Zayıf okurlar için okuma süreci zor ve zihni zorlayıcı bir süreçtir (Samuels, 2006). Okuyucunun metin içindeki sözcüklerle ilgili deneyimleri, onları hatasız biçimde sesletmesi ve bürünsel niteliklere uygun biçimde okuyabilme becerisi, akıcılığı etkileyen temel unsurlardır.

Akıcı okuma hem sesli hem de sessiz okumanın bir özelliği olarak kabul edilmekle birlikte (Rasinski ve Samuels, 2011), okuma akıcılığı, gözlemlenebilir doğası nedeniyle genellikle sesli okuma ile ilişkilendirilir. Akıcı okuma, metnin düzgün ve doğal bir biçimde sesli olarak üretilmesiyle kendini gösterir (Rasinski, 2009). İçsel anlama süreçlerinin dışsal bir göstergesi olarak okuma akıcılığı, okuyucunun zihnine yönelik bir bakış sağlar (Rasinski, 2003).

Akıcı okumayı gerçekleştirebilen yetkin okurlar, doğru bir biçimde anlamsal kodları çözebilir, doğal ve anlamlı biçimde okuyabilir. Ulusal Okuma Paneli (2000), akıcı okumayı şöyle tanımlar: Akıcı okuma, bir okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan verimli ve etkili sözcük tanıma becerilerini ifade eder. Rasinski (2009), derin ve yüzeysel akıcılık öğelerinin Chomsky'nin dil düzeylerini yansıttığını belirtir. Akıcılığın yüzey bileşenleri, sözlü okuma sırasında gözlemlenebilenlerdir. Derin bileşenler anlama ile ilgilidir ve iç anlam oluşturma süreçlerini içerir. Dış süreçler gözlemlenebilir olduğundan, bu bileşenlerin okuma akıcılığı değerlendirmesinde ve akıcılığın anlaşılmasında önemli bir etkisi vardır.

Mathson, Allington ve Solic'e (2006) göre okurlar ilk olarak doğru okuma ya da sözcük tanıma yoluyla; ikinci olarak otomatik-hızlı okuma; üçüncü olarak prozodik özelliklerle okumayla öğrenirler. Dolayısıyla akıcı okuma eğitiminde hız ve sözcük tanımanın yanında vurgu, tonlama, duraklama gibi bürünsel niteliklere dikkat ederek prozodik okumanın gerçekleşmesi öncelikli amaçtır.

Akıcı okumanın bileşenlerinin doğruluk, okuma hızı ve bürün (prosody) olduğu belirtilmektedir. Bunlardan doğruluk ve okuma hızı en kolay ölçülebilir olanlardır. Hız ve doğruluk, öğrencinin metni hızlı ve sorunsuz işleme becerisini gösterdiği için otomatikliğin bir göstergesi olarak kabul edilir (Deeney, 2010). Bürün (prosody) ve ifade, kolayca ölçülemez, ancak aynı zamanda genel okuma akıcılığına katkıda bulunan bir öge olarak kabul edilir.

Okuma akıcılığının, okurların okuma görevini daha yetkin bir biçimde yapabilmelerine, daha az dikkat dağınıklığı yaşamalarına ve okuma etkinliklerine daha istekli bir biçimde katılmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Binder, 1996; Binder, Haughton ve Van Eyk, 1990; Rasisnki 2003). Bu bulgulardan, okuma akıcılığının öğrencinin okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini de olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.



## Metin Türü ve Metin Türü Farkındalığı

Metin türü, “amaçları, biçimleri ve içerikleri bir söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel yapılar” (Swales, 1999, s. 58) olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için farklı metin türleri oluşturulur. Bu nedenle dil öğretimi aslında metin türü öğretimidir; diğer bir deyişle öğrencide metin türü edincini geliştirmektir. Metin türü edinci, yeni ya da yinelenen metin türlerinin farkında olma ve bunlara yanıt verebilme becerisidir. Farklı türde metinler, işlevlerine ve okunma amaçlarına göre farklı biçimlerde okunur. Okuma amaçları, okuyucuları metinsel bilgiye odaklanmaya ya da genel süreç stratejilerini kullanmaya yönelir (Dilidüzgün, Edizer Çetinkaya, Ak Başoğlu, Oryaşın ve Yücelşen, 2019). Okuyucular, okuma amacını gerçekleştirmek için kendilerini metnin türüne göre ayarlarlar. Okuma amacını, kullanacağı stratejileri, düşünme planını metnin türüne uygun biçimde yapılandırır.

Yazınsal bir metni okumaya çalışmak, onun anlamsal evrenini yeniden oluşturmaktır. Okur metnin içeriğini, kendi dünyasına göre değiştirir ve sözcüklere yeni anlamlar yükler. Bu durum, onun yaşına, ilgisine, tecrübesine, bakış açısına, kültür düzeyine ve sosyal çevresine bağlı olarak değişir. Bilgilendirici metinlerin ise amacı bilgi vermek olduğundan okurun yapması gereken ilk şey, konuyu saptamak olacaktır. Daha sonra yazarın konuya karşı oluşturduğu bakış açıları ve metnin iletileri değerlendirilir (İşeri, 1998). Dolayısıyla her iki metin türü farklı okuma süreçlerini içermektedir. Bilgilendirici ve yazınsal metinlerin alınmasında okurun zihinsel çabası farklılık gösterir. Bilgilendirici metinlerde somut bilgiler açık bir biçimde ortaya konulur. Bu bilgilerin dil ve anlatımı bilginin düzeyine, okurun deneyim ve yaşantısına göre düzenlenmektedir. Bunun için okurun, metinle iletişim kurması karmaşık bir çaba gerektirmez. Ancak yazınsal metinlerde metnin yazarı, yapı ve içeriğiyle kurulan iletişim çok yönlü bir çabayı içerir. Bu nedenle okurun daha etkin olması gerekir (Özdemir, 1983).

Kanık Uysal ve Bilge (2018) tarafından yapılan metin türlerine göre okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmeyi amaçlayan çalışmada okumanın doğruluğu açısından bilgilendirici ve öyküleyici (yazınsal) metin türlerine yönelik olarak öğrencilerin öyküleyici metinleri daha doğru okudukları anlaşılmıştır. Öyküleyici metindeki sözcükleri tanıdıklarından öğrencilerin, daha az okuma hatası yaptıkları gözlemlenmiştir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki okuma hızı incelendiğinde, öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamlı derecede daha hızlı okuduklarını ve okuduğunu anlama düzeylerinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulamışlardır.

Güneyli (2018), metin türlerine göre okuma eğitiminin değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada, öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin, öğretici metinlere oranla daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenciler, yazınsal nitelikte metinlerle iletişim kurmada, anlam evrenine girmede sorunlar yaşamıştır. Ancak Lehto ve Anttila (2003) tarafından yapılan çalışmada dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin metni anlamlandırmada yazınsal nitelikli metinler üzerinde daha çok başarı sağladıkları görülmüştür. Benzer biçimde diğer araştırmalar da (Sidekli ve Buluç, 2006; Temizyürek, 2008; Yıldız, 2008) öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılaşması, öğrencilerin bu metin türleriyle karşılaşma sıklığından, zihinlerinde oluşturdukları metin şemalarının farklılığından ve bilgilendirici metinlerdeki sözcük ve kavram yoğunluğundan kaynaklanabilir (Graesser, Golding ve Long, 1991).

Yapılan araştırmalarda, öğrenciler, bilgilenme amacıyla metne yaklaştıklarında, metinsel bilgiyi ilişkilendirme, metni açıklamak için artalan bilgisini kullanma gibi zihinsel stratejileri kullanmışlar; eğlenme amacıyla yaptıkları okumalarda ise zihinsel etkinliklerin kullanımını azaltmışlar ve metinle ilişkili olmayan artalan bilgilerini kullanmaya başlamışlardır (Bohn-Gettler ve Kendeou, 2014). Saenz ve Fuchs (2002), öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada yaşadıkları zorlukların metnin yapısından, metindeki kavram yoğunluğundan, sözcük bilgisi ve artalan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtir.

Metnin yapısı öğrencilerin metin türlerine yönelik okuduğunu anlama düzeyini etkilen önemli bir etmendir. Metin yapısının anlaşılması, bir metnin ortak öğelerini, bu öğelerin nasıl bir araya geldiğini ve farklı metin türlerinin organizasyonunu tanımlamaya yardımcı olabilir (Rumelhart, 1980). Okuyucu için metin bilgisine sahip olması koşuluyla, bir metnin daha ayrıntılı zihinsel çerçevesi oluşturulur (Van Dijk ve Kintsch, 1983). Anlatı metinleri genellikle açıklayıcı metinlerden daha öngörülebilir olarak tanımlanır, bunun nedeni yapısal tutarlılıklardır (Landers, 2010).

Ülper (2019), metnin dilsel, anlatımsal, yapısal özelliğinin ayırma varma, derin yapıya inebilme, anlamsal dokuyu (çok anlamlılık) ayırt edebilme, şematik yapıyı anlama, ana ve yardımcı iletileri kavrama gibi becerilerin yazınsal ve bilgilendirici metinleri anlamada gerekli olduğunu belirtir. Öğrencilerin metin türünün özelliklerini anlaması ve farkındalık geliştirmesi, metinlerle olan deneyimlerine ve art alan bilgisine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bağlamda okurların farklı metin türleriyle karşılaşmalarına olanak sağlayan bir anadili eğitiminin onların okuduğunu anlama yetkinliklerine katkı sunması kesinleşebilir.



## Okumanın Duyuşsal Nitelikleri

Yapılan araştırmalar (Bender ve Larkin, 2003; Jalongo ve Hirsh, 2010; Moffet ve Wagler, 1976; Stroud, 2006), okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin başında tutum, kaygı, güdü, özyeterlik gibi duyuşsal etmenlerin olduğu göstermektedir. Okuma edimi, ancak güdülenmenin sağlandığı, kaygının en aza indirildiği, olumlu tutum ve benlik algısının geliştiği bir durumda anlamlı ve etkili olmaktadır. Bireyin okumaya yönelik güdüsü, tutumu, özyeterlik algısı, okuma öncesinde ve sırasındaki kaygı düzeyi, okumanın duyuşsal boyutlarını oluşturmaktadır.

Bir metnin anlamı okurun bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerinden bağımsız değildir (Brown, 2003). Bu nedenle okurun bir metni anlayabilmesi ve bu metinden yeni şeyler öğrenebilmesinde onun bilişsel kapasitesinin yanında metne yönelik tutumunu, motivasyon düzeyini, öz yeterlilik algısını ve kaygı düzeyini içeren duyuşsal durumu da belirleyicidir.

Gunning'e (2010) göre okuma, genellikle bilgi edinmek ya da keyif almak için yapılır. Yetkin okurlar, bir okuma görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında metninle etkin olarak ilgilenmek için gerekli becerilere sahiptir. Okumaya yönelik niyet ne olursa olsun, iyi okuyucular bir metne anlam vermek amacıyla yaklaşır ve bunu kaygının etkilerini yaşamadan yapabilirler. Okumada özgüven geliştirmek bu kaygıyı aşmanın en önemli yoludur. Okuma kaygısı olan okurlar için okuma son derece zor bir süreçtir.

Okuma başarımı üzerinde etkisi bulunan bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan kaygı, insanın en temel duygularından biridir. Araştırmalarda okuma kaygısının deneyimle azaltılabileceği, psikoterapi ve yansıtıcı düşünme gibi uygulamaların kaygı üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır (Hamzadayı, 2019a). Wallbrown, Singleton ve Levine (1982), okuma kaygısını açıklarken öğrencilerin okuma eylemine katılırken veya bunları düşünürken ne ölçüde duygusal olarak üzdükleri veya hoş olmayan fiziksel davranışlar sergilediklerine dikkat çekerler. Bu duygu ve davranışların altında yatan ana etmeni kaygı olarak yorumlarlar.

Okuma kaygısı, fiziksel ve bilişsel tepkileri olan okuma eylemine yönelik durumsal bir fobidir. Okurlar kaygı düzeyinin artmasına koşut olarak basılı metnin kodunu çözme ve anlama göreviyle başa çıkmak için gerekli bilişsel işlemlemeyi gerçekleştirmede zorluk yaşarlar (Jalongo ve Hirsh, 2010). Araştırmalar, kaygının okumanın yanında genel olarak akademik performans üzerinde derin bir etkisinin olduğu yönündedir.

Okuma güdüsü okuduğunu anlama üzerinde etkili olan bir diğer duyuşsal unsurdur. Bir kişinin sahip olduğu okuma güdüsü, belirli bir durumda belirli bir metni okuma niyeti olarak tanımlanabilir (Schiefele, 2009). Örneğin, bir makaleyi okumaya istekli olan biri, yüksek düzeyde güncel okuma güdüsü sergiler. Bunun yanında sürekli olarak benzer okuma güdüsü sergileyen kişinin alışkanlığa dayalı okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, boş zamanının çoğunu kitap okumak için kullanan bir öğrencinin alışkanlığa dayalı güçlü bir okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir (Schiefele, 2009). Alışkanlığa dayalı okuma güdüsü, bireyin okuma edimine yönelik isteğini güçlendirmede ve okuma ilgisinin artmasında oldukça etkilidir.

Wigfield ve Guthrie'e (1997) göre okuma güdüsü, iç ve dış etmenlerden kaynaklanmaktadır. Okurun bakış açısından bu güdüler, okumak için öznel nedenler olarak görülebilir. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuya olan bireysel ilgisinden dolayı okumaya güdülenmiş olabilir. Öte yandan, öğrencinin okuma güdüsü, okulda iyi notlar alma isteği gibi dış etmenlerden kaynaklanabilir. Moffet ve Wagler (1976), yaptıkları araştırmada öğrencilerin kitaplara, dile ve okumaya karşı ilgisiz olduklarını, bu becerinin kendilerine kazandıracaklarından haberdar olmadıklarını belirterek okumada güdünün etkisine vurgu yaparlar.

Sainsbury ve Schagen (2004) okuma güdüsüyle ilgili araştırmalarından yararlanarak, çeşitli güdü etmenlerini içeren, okumaya yönelik bir tutum tanımı geliştirirler. Bu tanım, olumlu ve olumsuz okuma tutumlarına vurgu yapar. Olumlu okuma tutumu, okuyucu olarak olumlu benlik kavramı, okuma isteği ve eğilimi ile okumaya yönelik bir zevk veya ilginin bildirilmesi, okumaya yönelik olumsuz tutum ise okuyucu olarak olumsuz benlik kavramı olarak tanımlanmıştır. Olumsuz benlik kavramı, okumaktan kaçınma isteği veya eğilimi biçiminde tanımlanır.

Yapılan araştırmalar (Rotter, 1954), zayıf okurların daha düşük okuma başarımına ve daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sosyal öğrenme perspektifinden, okumaya karşı zayıf bir tutum, savunma işlevi görebilir. Böyle bir savunma, değerli hedeflere ulaşma beklentisinin düşük olmasından kaynaklanabilecek kaygıyı ortadan kaldırmak için gerekli olabilir. Phares (1976), başarısızlık duygusunu veya belirli hedeflere ulaşma yeteneğini azaltmanın bir yolunun ulaşılmasını hedefin değerini düşürmek olduğunu ve böylece rahatsızlığı azaltmanın sağlanabileceğini ifade eder.

Okuma kişisel bir etkinlik olduğu için, okuyucunun öz yeterliği, okuyucunun okuduğunu anlamada veya okuma görevlerini tamamlamada güçlük çektiğinde bir soruna dönüşür. Özyeterlik, bir kişinin istenen bir sonuca ulaşmak için bir eylemi gerçekleştirme araçlarına sahip olduğuna dair inancıdır. Başka bir deyişle, bir kişinin özyeterliği, bir hedefe ulaşmak için gerekli adımları atabileceğine olan inancıdır. Özyeterlik bir kişinin bilişsel işlemlerini, duygularını ve davranışını yansıtan kavramdır (Bandura, 1977; Milosevic ve McCabe, 2015). Özyeterliği yüksek

düzeyde olan bir öğrencinin, okuma sürecinin sonunda anlama başarısına göre okuma tutumunda olumlu değişiklikler gözlenebilir. Öğrencinin başarılı bir anlama becerisi sergilemesi farklı metinleri okuma isteğini de arttırabilir.

Okuma özyeterliği, bir kişinin bir okuma görevinde iyi performans gösterme beklentisinin kapsamını ifade eder. Bandura (1997), sonuç ve özyeterlik beklentileri arasında ayrım yapar. Bir sonuç beklentisi, belirli bir davranışın aslında beklendiği gibi sonuçlanacağına ilişkin öznel algı olarak tanımlanırken, öz yeterlik algıları, bu davranışı uygulayabilme beklentisini içermektedir. Okuma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda (Ghonsooly ve Elahi, 2010), yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğrencilerin okuma performanslarında önemli ölçüde başarı sağladıkları görülmüştür.

### Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Üstbiliş, kişinin kendi öğrenme ve karar alma süreçlerinin bilincinde olması ve öğrenirken hangi becerileri kullandığının farkına varması durumudur (Leonard, 2002). Pressley ve Harris (2012), üstbilişi, bilişsel stratejileri bilmeyi ön plana çıkaran biliş bilgisi olarak tanımlar. Karar alabilen, uygulayabilen, kararlarını gözden geçirirken yeni şeyler üreten bireyler, üstbilişsel farkındalıklarını üst seviyede olan kişiler olarak bilinir.

Üstbiliş, hem “*kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri hakkındaki bilgisi*” (Flavell, 1976, s. 232) hem de “*kişinin kendi bilişsel eylemlerinin kasıtlı bilinçli kontrolü*” (Brown, 1980, s. 453) anlamına gelmektedir. Üstbiliş bilgisi ile öğrenci, okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılması gerektiğini ve bu stratejilerin amaca ulaşmadaki yararlarını bilir. Ayrıca güçlü üstbilişsel bilgiye sahip öğrenciler, okuyacakları parçanın türüne, okuma amaçlarına ve kendi okuma seviyelerine göre uygun stratejiyi seçerler. Bu öğrenciler, anlama süreçlerini izler, değerlendirir, gereksinim duyduğunda farklı stratejileri kullanırlar.

Okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulgulayan araştırmalar (Başaran, 2013; Hamzadayı, 2019b) bulunmakla birlikte araştırmaların çoğu (Chumpavan, 2000; Shmais, 2002; Phakiti, 2003) okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu yönündedir. Araştırmalarda, daha fazla üstbilişsel okuma stratejileri kullanan öğrencilerin, daha yüksek okuma başarısı elde ettikleri belirtilmiştir. Öte yandan bazı araştırmacılar (Bazerman, 1985; Pressley ve Afflerbach, 1995), okuduğunu anlama sürecinin otomatik bir biçimde gerçekleşmediğini; sürecin, bilişsel işlemeyle ilgili bilgi ve düzenlemeden oluşan ve üstbilişsel işleme olarak adlandırılan yönlendirilmiş bilişsel çabaya dayandığını vurgularlar.

Üstbilişsel stratejiler, okuyucunun metnin düzgüsünü çözmesinde ve sözcüklerin anlamını tanımada, metin üzerinde deneyim oluşturmada işe koşulan yardımcı stratejiler olarak tanımlanır. Eğer okuyucu, zor bir okuma metniyle karşılaşmış ve anlamı kurmada zorluk yaşıyorsa metni yeniden okuma yolunu seçerek anlama sürecini izler. Üstbilişsel süreçlerle bir birey bilişsel etkinliklerini izler ve düzenler (Brown, 1980; Yussen, Mathews ve Hiebert, 1982). Üstbilişsel stratejiler, bu noktada, okuma zorluğunun farkına varılmasını ve bunun ortadan kaldırılmasını sağlayan, etkin denetleyici görevi üstlenen araçlardır. Bireyin okuma edimi hakkındaki bilgisi ise üstbilişsel okumayı sağlayan önemli bilgi türlerinden biridir.

Brown (1980), yetkin okuyucuların okuma sürecinde okuduğunu anlamasına yardımcı olacak bir tür “*harekete geçirici durum*” (s. 102) ile karşı karşıya geldiğini ifade eder. Harekete geçirici durum, Anderson'ın (1980) “*anlama başarısızlığı*” (s. 56) dediği bir durum olabildiği gibi bilinmeyen bir sözcük veya kavramla karşılaşma, metinde görünen bir tutarsızlık, önemli görünen bir bilgi de olabilir. Böyle bir durum karşısında okuyucu, otomatiktikten sıyrılarak stratejik bir sürece dahil olur. Daha sonra okuyucuda çeşitli bilinçli bilişsel süreçler etkinleştirilir. Bu süreçler; hedefleri formüle etmek ve okuma amaçlarını belirlemek; bu hedeflere ulaşmanın yollarını planlamak, devamlı bir biçimde anlama-izleme ve okuduğunu anlamada yer alan birincil üstbilişsel beceriler olarak görülen bilgiyi işlemek ve anlamının önündeki engellerin üstesinden gelmek için belirli stratejiler seçmektir (Armbruster, Echols ve Brown 1982).

Costa (1992), zayıf okuyucuların, yaptıkları şeyi neden yaptıklarını düşünmeden veya sormadan yönergeleri izledikleri ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmiştir. Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, (2002), çocuklara üstbiliş stratejileri öğretildiğinde, onların okuduğunu anlamalarının gelişeceğine ve dolayısıyla akademik başarının artacağına vurgu yapar. Dolayısıyla üstbiliş strateji öğretiminin okurların okuduğunu anlama düzeylerini artırmanın yanında üst düzey bilişsel süreçlerini yaşam boyu etkin bir biçimde kullanabilmelerine de katkı sağlayacağı varsayılabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada okuduğunu anlama stratejileri, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri ve üstbilişsel okuma stratejileri üstünde durulmuş, bu etmenler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden biri okurun okuma sürecinde kullandığı stratejilerdir. Öğrencilere öğrenme sürecinin sorumluluğunu veren, okuduklarının farkına varmalarını sağlayan bu stratejiler okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üç ulamda sınıflandırılır. Okuma sürecinde bu stratejiler okurlar tarafından yetkinlik düzeylerine göre farklı biçimlerde ve yoğunlukta kullanılır. Araştırmalar (Doğan, 2002; Perrson, 1994; Pressley, 2002; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997; Alderson, 2000), yetkin okurların okuma öncesinde okuma amaçlarını belirleme, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejiler kullanma, metnin kalitesini ve değerini değerlendirme, okuma planı geliştirme, tümceler arasındaki bağıntıları ve önermeleri anlama, okuma sonrasında metinle ilgili düşünmeye devam etme gibi birtakım stratejileri belirli bir sırayla ve yoğun olarak kullandıklarını, zayıf okurların ise bu stratejileri gerektiği gibi kullanamadıklarını göstermektedir. Öte yandan bu stratejilerin önemli özelliklerinden biri de öğretilebilir olmalarıdır. Okuma stratejilerini yetkin biçimde kullanamayan zayıf okurlar için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini amaçlayan bir programın onların okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okuduğunu anlama üstünde etkili olan bir diğer etmen okurun sözcük bilgisidir. Yapısal niteliklerinden dolayı her metin anlaşılabilirliği açısından farklı düzeylerde sözcük bilgisi gerektirir. Örneğin, düşük düzeyde bir sözcük bilgisi basit metinleri anlamada yeterliyken anlatı türü metinleri anlamada yetersiz kalabilir. Bu nedenle anadili eğitimi öğrencilerin sözcük dağarcığını destekleyecek metinler üzerinden yapılmalıdır. Bu metinler bilinmeyen sözcükleri içermeli ancak bilinmeyen sözcüklerin sayısı metnin okunabilirliğini düşürmemelidir. Öte yandan öğrenciler metin okuma sürecinde anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaştıklarında bağlamı kullanmaları gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidir. Okuma sürecinde bağlamsal ipuçlarını doğru ve etkin olarak kullanabilirlerse bilinmeyen sözcüğe ilişkin doğru bir kestirimde bulunulabilecekleri ve böylece okuduğunu anlamlandırma işleminin akışındaki bozulmaların önenebileceği belirtilmeli, bağlamaştırmanın nasıl yapıldığı örnek uygulamalar üzerinden okura aktarılmalıdır.

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etmendir. Akıcı okumada üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar; sözcüklerin düzgüsünü çözmeye hatasızlık ya da doğruluk, sözcükleri okumada hızlı, anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bürünsel sesli okumadır (Ülper, 2019). Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi sınavan araştırmalar (Binder, 1996; Binder ve diğ., 1990; Rasisnki 2003; Speece ve diğ., 2003), hızlı ve doğru okumanın kod çözebilme, hızlı bir biçimde sözcükleri anlama ve kavramsallaştırma arasında sıkı bir ilişki olduğunu; okuma akıcılığının, okurların okuma görevini daha yetkin bir biçimde yapabilmelerine, daha az dikkat dağınıklığı yaşamalarına ve okuma etkinliklerine daha istekli bir biçimde katılmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu durumda yapılması gereken öğrencilerin akıcı okumalarını sağlayacak etkinliklere ilköğretimden başlayarak öğretimin her aşamasında yer vermek ve onların akıcı okuma becerilerini belirli aralıklarla değerlendirmektir.

Okurun metin türü bilgisi okuduğunu anlama üstünde etkili olan değişkenlerden bir diğeridir. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2013). Sıralı ve anlamlı tümcelerden oluşan metin, yazar tarafından amaca ve türe özgü nitelikler dikkate alınarak yapılandırılır. Dolayısıyla yapısal açıdan farklılık gösteren çok sayıda metin türünden söz edilebilir. Metnin türünün anlaşılması okurun metinle sağlıklı iletişim kurmasının temelini oluşturur. İnce ve Gözütok'un (2017) ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmada, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında her türden metne yer verilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin metin türlerinin yapılarına ilişkin bilgi düzeylerini artırıcı etkinliklere yer verilmeli, tür temelli yazma etkinlikleriyle onların metin tür bilgileri desteklenmelidir.

Bir metnin anlamı okurun bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerinden bağımsız değildir (Brown, 2003). Bu nedenle okurun bir metni anlayabilmesi ve bu metinden yeni bilgiler edinebilmesinde onun bilişsel kapasitesinin yanında metne yönelik tutumunu, güdü düzeyini, öz yeterlilik algısını ve kaygı düzeyini içeren duyuşsal durumu da belirleyicidir. Öğrenme öğretme süreçlerinde okuduğunu anlama ile okuma tutumu ve okuma öz yeterlilik algısı ile okuma güdüsü arasında pozitif yönlü; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulmalı, öğretmenler ders etkinliklerini ve dönüt-düzeltilme işlemlerini bu bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir.

Üstbilişsel okuma stratejileri okuduğunu anlamayı etkileyen önemli değişkenlerden bir diğeridir. Bu stratejiler, okuyucunun metnin kodunu çözmesinde ve sözcüklerin anlamını tanımasında, metin üzerinde deneyim oluşturmasında işe koşulan yardımcı stratejiler olarak tanımlanır (Brown, 1980; Yussen ve diğ., 1982). İlgili araştırmaların sonuçları (Chumpavan, 2000; Phakiti, 2003; Shmais, 2002) da okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve stratejiye dayalı okuma yapabilen öğrencilerin daha yüksek okuma başarısı elde ettikleri yönündedir. Öte yandan okuduğunu anlama üstünde etkili olan diğer değişkenler gibi üstbilişsel okuma stratejileri de öğretilebilir niteliktedir. Bu nedenle öğrencilerin üstbilişsel okuma strateji farkındalıklarını artıracak etkinler öğretim süreçlerinin bir parçası olarak görülmeli; yetkin okurların okuma sürecinde ne yaptıkları, okuma sürecini nasıl yönettikleri öğrencilere anlatılmalıdır.

Okuduğunu anlama sürecinde bireyin düzgü çözebilme, anlamlandırma, ayırt etme, ilişkilendirme, düzenleme ve dikkati yoğunlaştırma gibi becerilerinin kaynağı onun bilişsel ve duyuşsal anlamda okumaya hazır olmasıdır. Çünkü okuduğunu anlama süreci; strateji kullanmayı, sözcük bilgisini, metin türü farkındalığını, akıcı okumayı ve üstbilişsel bilgiyi gerektirdiği gibi motivasyonun sağlandığı, olumlu tutum ve benlik algısının geliştiği bir durumda etkili olabilmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen bu etmenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu, herhangi bir etmenin yokluğunun okuduğunu anlama becerisini doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun yanında, bu etmenlerin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğu da dikkate değerdir.

Sonuç olarak okuduğunu anlama üstünde birden çok değişkenin rol oynadığı ve bu değişkenlerin her birinin öğretilebilir, öğrencilere kazandırılabilir bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu noktada yapılması gereken anadili öğretim programlarında bu değişkenlere gereken önemin verilmesi ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasını sağlayacak etkinlerin hazırlanmasıdır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

### **Mali Destek**

Çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma bir alanyazın derlemesi niteliği taşıdığından etik kurul izni alınmamıştır.*

**Kaynakça / References**

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: the neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561. EJ274256.
- Anderson, A. W. (1960). Directing reading comprehension. *The Reading Teacher*, 13(3), 206-211. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20197259?seq=1>
- Anderson, T. H. (1980). Study strategies and adjunct aids. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 483-502). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1982). The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective. *The Volta Review*, 84(5), 45-56. Retrieved from [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040_opt.pdf?sequence=1)
- Artley, A. S. (1955). Some 'musts' ahead in teaching reading. *National Elementary Principal*, 35, 3-6. doi: 10.1177/002205745513800102
- Aukerman, R. C. (1981). *How do I teach reading?* New York, NY: John Willy and Sons.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1980). *Metacognitive skill and reading*. (Technical report No:188). Urbana Campaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barbe, W. B. (1958). Measuring reading comprehension. *The Clearing House*, 32(6), 343-345. doi: 10.1080/00098655.1958.11476143
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., & Sullivan, P. (2002). *Improving reading comprehension through metacognitive reflection*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471067)
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bazerman, C. (1985). Physicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2(1), 3-23. doi: 10.1177/0741088385002001001
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Georgia: Published By Corwin Press.
- Bimmel, B. E., Berg, H., & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 509-529. doi: 10.1007/BF03173195
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The Behavior Analyst*, 19(2), 163-197. doi: 10.1007/bf03393163
- Binder, C., Houghton, E., & Van Eyk, D. (1990). Increasing endurance by building fluency: precision teaching attention span. *Teaching Exceptional Children*, 22(3), 24-27. doi: 10.1177/004005999002200305
- Bohn-Gettler, C. M., & Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 206-219. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.003
- Brown, A. L. (1980). Metcognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Brown, H. (2003). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL Reading. *Instructional Science*, 26(1-2), 97-112.
- Chall, J. S. (1958). *Readability: An appraisal of research and application*. Columbus, OH: Ohio State University Bureau of Educational Research.
- Chumpavan, S. (2000). A qualitative investigation of metacognitive strategies used by Thai students in second language academic reading. *SLLT*, 9, 416-447. Retrieved from <http://mulinet10.li.mahidol.ac.th/thesis/2551/cd416/4836447>
- Costa, A. (1992). Rationale for change. In A. Costa, J. Bellanca, & J. Fogarty, J. (Eds.), *If minds matter: A foreword to the future* (vol. 1) (pp. 239-255). Arlington Heights, IL: Skylight.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197. doi: 10.1007/BF02288722
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. doi: 10.1598/RT.63.6.1
- Demirel, Ö. ve Epeçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dilidüzgün, Ş., Edizer Çetinkaya, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M. ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 229-236. doi: 10.1086/461724
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1), 107-122. doi: 10.1177/0022057409189001-208
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garner, R., & Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous lookbacks among uppergrade good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, (16), 569-582. doi: 10.2307/747316
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67. Retrieved from <https://www.sid.ir/FileServer/JE/1323201021703.pdf>
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406. doi: 10.2307/3586977
- Grabe, W., & L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 171-205). New York, NY: Longman.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Gunning, T. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (4th ed.). New York, NY: Pearson.

- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneşli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 82-92.
- Güneş, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif sözcük hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by elt learners at advanced level*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hall, K., & Browman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*, 14(1), 167-174.
- Hamzadayı, E. (2019a). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve eğitimi* içinde (ss. 140-152). Ankara: PegemA.
- Hamzadayı, E. (2019b). Üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. S. Karagül (Ed.), *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan-Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı* içinde (ss. 187-192). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3213
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. New Jersey, NJ: Erlbaum.
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*, (70), 5-18.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. doi: 10.1007/s10643-010-0381-5
- Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1978). *Teaching reading vocabulary*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Jordan, L. J. (1969). Education and training of the mentally retarded. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 21(4), 132-137. doi: 10.1007/s10642-011-0254-5
- Kanık Uysal, P. ve Bilge, H. (2018). Relationship between reading fluency and level of reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (2), 161-172. doi: 10.26822/iejee.2019248590
- Karatay, H. (2007). Sözcük öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kent, S. C., Wanzek, J., & Al Otaiba, S. (2017). Reading instruction for fourth-grade struggling readers and the relation to student outcomes. *Reading- Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 33(5), 395-411. doi: 10.1080/10573569.2016.1216342
- Klare, G. R. (1974). Assessing readability. *Reading Research Quarterly*, 10(1), 62-102. doi: 10.2307/747086
- Landers, K. A. (2010). *An examination of genre differences*. (Unpublished dissertation). The University of Minnesota. Minneapolis.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Lehto, E. J., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 133-143. doi: 10.1080/00313830308615

- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories: A to z*. London: Greenwood Press.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: researchbased best practices* (pp. 106-119). New York: The Guilford Press.
- Milosevic, I., & McCabe, R. (2015). *Phobias: the psychology of irrational fear*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Moffet, J., & Wagler, B. J. (1976). *Student centered language arts and reading K-13: A handbook for teachers*. Boston: Cook Publishers.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Mulder, H. B. G. W. J. (1996). Training in leesstrategieën: Vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op leesvaardigheid Frans als vreemde taal [Instruction in reading strategies. A study into the effects of four instruction methods on reading comprehension in French as a foreign language]. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139524759
- Nation, K., & Snowling, M. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996-1011. doi: 10.2307/1132359
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). New Jersey, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II), pp. 609-640). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Perrson, U. B. (1994). *Reading for understanding: An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Sweden: Sweden Linköping University Press, Department of Education and Psychology.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 25-56. doi: 10.1191/0265532203lt243oa
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. In A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Ass., Inc.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In Alexander, P. A & Winne, P. H. (Eds). *Handbook of educational psychology* (pp. 77-94). New Jersey, NY: Taylor and Francis.
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine*. (I. Ergüden, çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- Rasinski, T. (2003) *Introduction and overview of oral reading*. In *the fluent reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2009) *Fluency: the essential link from phonics to comprehension in essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.

- Rasinski, T., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. Samuels & E. Farstrup (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (pp. 94-114). Newark, DE: International Reading Association.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, NY: Johnson Reprint Co.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 4, 313-316. doi: 10.1207/s15516709cog0403\_5
- Saenz, L. K., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41. doi: 10.1177/074193250202300105
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Samuel, S. J. (2006). Reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & Lems, K. (Eds.), *Fluency instruction* (pp. 231-252). The Guilford Press, London.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). New York, NY: Routledge.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-31. doi: 10.1111/1467-9922.00042
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-37. doi: 10.1017/S0272263197001022
- Shmais, W. A. (2002). Identifying the metacognitive strategies of arab university students: A case study. *An-Najah University Journal for Research*, 16(2), 633-661.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spearitt, D. (1972). Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly*, 8, 92-111. doi: 10.2307/746983
- Speece, D. L., Milss, C., Ritchey, K. D., & Hilman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *The Journal of Special Education*, 36(4), 223-233. doi: 10.1177/002246690303600403
- Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. In C. Hynd et al. (Ed.), *Learning from text across conceptual domains*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stroud, C. K. (2006). *Development of the school motivation and learning strategies inventory*. (Unpublished Dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Swales, J. M. (1999). *Genre analysis: English in academic research settings*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Taylor, E. A. (1958). The fundamental reading skill. *Journal of Developmental Reading*, 1(4), 21-30. Doi: 10.7586/6584813154
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(30), 141-152.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York; NY: Academic.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7. doi: 10.1080/10888438.2011.536124
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1987). Executive control in reading comprehension. In B. K. Britton & S. M. Glyn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp. 1-21). New Jersey, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Wallbrown, F. H., Singleton, B. A., & Levine, M. A. (1982). Further evidence concerning the dimensionality of reading attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3), 1267-1280. doi: 10.2466/pms.1982.54.3c.1267
- Westhoff, G. J. (1991). Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction. *ADFL Bulletin*, 22(2), 29-36.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "double-deficit hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 1-24. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.415
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_2
- Yıldız, M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 135-146). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Yussen, S. R., Mathews, S. R., & Hiebert, E. (1982). Metacognitive aspects of reading. In W. Otto & S. White (Eds.), *Reading expository material* (pp. 189-218). New York, NY: Academic Press.



## An Integrated Mother-Child Health and Education Services Program in India: An Example of Informal Preschool Education

Seden Demirtaş İlhan<sup>\*1</sup>, Feyza Tantekin Erden<sup>2</sup> and Fatma Yalçın<sup>3</sup>

### Abstract

Providing high quality and inclusive preschool education for children from families with low socio-economic status especially in developing countries remains a problem to be solved. Within this context, investigating good practices supporting children's holistic development, well-being and academic success and discussing all aspects of these practices can provide examples for developing countries in making cultural adaptations to their local practices considering their new understanding. An alternative early childhood education program that addresses the needs of the population in its host, India, and introducing this program to field experts and educators was the focus of this current study. The Integrated Child Development Services (ICDS) was launched in 1975. It is a model that differs from other programs for child development and care because it offers the world's largest mother-child health and education services together. ICDS, which is acknowledged as the flagship program of India, is a governmental program operated through Anganwadi Centers (AWC). The centers serve as an outpost for the first line of health, nutrition, and early learning services for disadvantaged groups including children aged 0 to 6 years, pregnant women, and lactating mothers. This study aims to introduce ICDS to early childhood education professionals, teachers, and policy makers.

### Keywords

Integrated health and education services  
Anganwadi Centers  
Early childhood education  
Informal education

### Article Info

Received  
May 06, 2021  
Accepted  
April 10, 2022  
Article Type  
Review

## Hindistan'da Uygulanan Bütünleştirilmiş Bir Anne-Çocuk Sağlık ve Eğitim Hizmetleri Programı: Bir İnfomal Okul Öncesi Eğitim Örneği

### Öz

Başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere düşük sosyoekonomik düzeylerdeki aileler için yüksek kaliteli ve kapsayıcı okul öncesi eğitim sağlamak, çözülmesi gereken bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, farklı ülkelerden çocukların bütünsel gelişimi, esenliği ve akademik başarılarına katkıda bulunan uygulamaların araştırılması ve bunların tüm yönleriyle tartışılması, gelişmekte olan ülkelerin bu yeni uygulamaları dikkate alarak yerel uygulamalarına kültürel uyarlama yapmalarını sağlayabilir. Mevcut çalışmanın odağı Hindistan'daki nüfusun ihtiyaçlarını karşılayan alternatif bir erken çocukluk eğitimi programı olan Bütünleştirilmiş Çocuk Gelişim Hizmetleri (Integrated Child Development Services- ICDS)'ni alan uzmanları ve öğretmenlere tanıtmaktır. ICDS, 1975 yılında yürürlüğe girmiştir ve erken çocukluk bakımı ve gelişimi için dünyanın en büyük anne-çocuk sağlık ve eğitim hizmetlerinin bir arada sunulması nedeniyle diğer programlardan farklı bir modeldir. Hindistan'ın öncü programı olarak kabul edilen ICDS, Anganwadi Merkezleri (AWC) aracılığıyla 0-6 yaş arasındaki çocuklara, hamile kadınlara ve emziren annelere eğitim ve sağlık hizmetlerini bir arada vermektedir. Bu çalışma; ICDS'yi erken çocukluk eğitimi profesyonellerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara tanıtmayı amaçlamaktadır.

### Anahtar Sözcükler


Bütünleştirilmiş sağlık ve eğitim hizmetleri  
Anganwadi Merkezleri  
Erken çocukluk eğitimi  
İnfomal eğitim


### Makale Hakkında


Gönderim Tarihi  
06 Mayıs 2021  
Kabul Tarihi  
10 Nisan 2022  
Makale Türü  
Derleme

**Citation:** Demirtaş İlhan, S., Tantekin Erden, F., & Yalçın, F. (2022). An integrated mother-child health and education services program in India: An example of informal preschool education. *Ege Journal of Education*, 23(2), 210-228. <https://doi.org/10.12984/egjef.933369>

\* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

<sup>1</sup>  Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Elementary and Early Education, Turkey, [demirtasseden@artvin.edu.tr](mailto:demirtasseden@artvin.edu.tr)

<sup>2</sup>  Middle East Technical University, Faculty of Education, Elementary and Early Education, Turkey, [tfeyza@metu.edu.tr](mailto:tfeyza@metu.edu.tr)

<sup>3</sup>  Middle East Technical University, Faculty of Education, Elementary and Early Education, Turkey, [fay@metu.edu.tr](mailto:fay@metu.edu.tr)



## Genişletilmiş Türkçe Özet

### Giriş

Çok sayıda ülke, daha sağlıklı bireylere ve dolayısıyla daha sağlıklı bir topluma ulaşmak için kültürlerine uygun erken çocukluk eğitimi modelleri geliştirme ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama çabası içindedir. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia, High-Scope ve Piramit başta olmak üzere dönemin kültürel ve sosyal ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş pek çok erken çocukluk eğitimi yaklaşımı; Head Start, Sure Start, HIPPIY gibi birçok erken müdahale programı mevcuttur ve bu modellerin çoğu dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır (Edwards; 2002; Gutek, 2004; New, 2007; Uhrmacher, 1995; Yalçın ve Aktan Acar, 2021). Bu dünya çapında bilinen yaklaşımların ve erken müdahale programlarının yanı sıra, dünyanın dört bir yanında coğrafyanın ihtiyaçlarına cevap veren ve evrensellik kazanmaya çalışan birçok erken çocukluk eğitimi modeli ve erken müdahale programları bulunmaktadır. Örneğin Persona Dolls, Sure Start ve Kendi Çocuğunuzu Eğitin programları, yerel toplumların kültürel ve sosyal ihtiyaçlarından kaynaklanan mevcut erken çocukluk eğitimi erken müdahale programlarıdır (Aktan Acar ve Çetin, 2017; Sarı, 2017; Yalçın ve Erden, 2017). Ayrıca, özellikle gelişmekte olan ülkeler için tüm sosyo-ekonomik seviyelerdeki çocuklara yönelik olarak nitelikli erken çocukluk eğitimi sağlamak, hâlâ önemli bir sorundur (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Bu bağlamda, farklı ülkelerde ortaya çıkan erken çocukluk eğitimi uygulamalarını araştırmak, gelişmekte olan ülkelerin, programlarını gözden geçirmelerini ve araştırdıkları uygulamalar doğrultusunda programlarına bazı uyarlamalar yapmalarını sağlar (Yalçın ve Erden, 2017).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, alternatif bir erken çocukluk eğitimi programı olarak Hindistan'da uygulanan ve ülkenin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan Bütünleştirilmiş Çocuk Gelişimi Hizmetleri (ICDS) programı sunulmuştur.

1951'den bu yana, küçük çocukların refahı, Hindistan'ın kalkınma planlarının gündeminde bulunmaktadır. Bu bakımdan Hindistan hükümeti tarafından 1975 yılında, altı yaşına kadar olan küçük çocukların sağlık ve eğitim sorunlarıyla başa çıkma amacıyla ICDS programı kurulmuştur (Manhas ve Qadiri, 2010). ICDS, erken çocukluk bakımı ve gelişimi alanında dünyanın en büyük ve benzersiz modellerinden biri olarak kabul edilir. ICDS, kırsal alanda yaşayan 0-6 yaş arası çocuklar, hamile kadınlar ve emziren anneler için sağlık, beslenme ve erken öğrenme hizmetleri veren Anganwadi Merkezleri (AWC) aracılığıyla işletilen bir hükümet programıdır. Bu hizmetlerin paket olarak sunulma fikri, bütünleşik hizmetlerin genel etkilerinin tek tek sunulan hizmetlerin kişilerin sağlıklı gelişimi üzerindeki etkilerinden daha büyük olacağı anlayışına dayanmaktadır (Ministry of Women & Child Development, 2009). Hindistan genelinde Bütünleşik Çocuk Gelişimi Hizmetleri'nin bir parçası olarak erken çocukluk eğitimi ve diğer belirtilen hizmetleri sunmak amacıyla 1.3 milyondan fazla Anganwadi Merkezi (AWC) bulunmaktadır (Timsit, 2019).

ICDS, çoğunlukla kentlerin kenar mahallelerine ve kırsal bölgelere odaklanmaktadır ve asıl amacı toplumun en çok ihtiyaç duyan üyeleri için paket program sağlamaktır. Women and Child Development Department (Kadın ve Çocuk Bölümü) (2014), ICDS programının hedeflerini, altı yaşından küçük çocukların beslenme ve sağlık koşullarını geliştirmek, çocuklara uygun sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişim için temel sağlamak, bebek ölüm oranını, hastalık oranını, beslenme eksikliğini ve okulu terk etme oranını azaltmak, çocuk gelişimini iyileştirmeye yönelik politikalarla farklı birimlerin uygulamaları arasında tutarlılık sağlamak, uygun sağlık ve beslenme eğitimleri ile annelerin çocuklarının sağlık ve beslenme ihtiyaçlarını karşılama becerilerini geliştirmek olarak tanımlamıştır (Women and Child Development Department, 2014).

İnformal okul öncesi eğitim etkinlikleri, ICDS programının önemli parçalarındandır. Women and Child Development Department'a (2014) göre okul öncesi eğitim hizmeti, yaşam boyu öğrenme ve bütünsel gelişim sağlayan programın hayati bir bileşenidir. İnformal okul öncesi etkinlikler genellikle Anganwadi çalışanları tarafından verilen eğlenceli oyun temelli etkinlikleri kapsamaktadır. 3-6 yaş arasındaki çocuklar bu etkinliklerden günde yaklaşık üç saat yararlanabilmektedir. Bu etkinlikler örgün eğitim faaliyetleri değildir ve çocuklar için çevresel uyarımı sağlamayı, istedik tutumları, değerleri ve davranış modellerini geliştirmeyi, aynı zamanda çocukların okula hazırbulunuşluklarını desteklemeyi hedeflemektedir. Çocukları ilköğretime hazırlamanın yanı sıra, bu hizmet küçük kardeşlerinin bakımını üstlenen daha büyük çocukların (özellikle kız çocukları için) okula devam etmesini sağlamayı da amaçlamaktadır (Singh, 2013).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında incelenen etki, değerlendirme çalışmalarının da tespit ettiği gibi, ICDS programının çocukların hem sağlık hem de eğitim koşulları üzerinde olumlu etkileri vardır (örn. Kishor, 2000; National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD], 1992). Örneğin; kırsal, kentsel ve kabile alanlarında yer alan 700 Anganwadi Merkezinden faydalanan 0-6 yaş çocuk, anne ve ailelerinin deney grubunda, bu programdan yararlanamayanların ise kontrol grubunda yer aldığı bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma sonuçlarına göre ICDS programının çocukların sağlığı ve beslenmesi üzerinde olumlu etkileri vardır. Ayrıca deney

grubunda yer alan yeni doğanların doğum ağırlıklarının, kontrol grubunda yer alanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada; programda yer alan çocukların 50'ye kadar sayma, renkleri ayırt etme ve isimlendirme, en az beş nesneyi isimlendirme, kalem tutma gibi becerilerinin geliştiği de tespit edilmiştir. Bu programdan faydalanan çocukların, 5-14 yaş aralığındaki okullaşma oranının, programdan faydalanmayan gruba göre daha yüksek olduğu da bulunmuştur (NIPCCD, 1992). Kishor (2000) tarafından yürütülen bir çalışmada ise programın, çocukların ve annelerin tıbbi ve beslenme koşulları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, programdan faydalanan çocukların beslenme durumlarında artış söz konusuken bebek ölüm oranlarında düşüş gözlemlenmiştir. Benzer şekilde programdan faydalanan çocukların faydalanmayanlara göre daha iyi dilsel ve bilişsel performans ve davranışlar sergiledikleri, özellikle ilkokulda okulu bırakma oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak 1992 yılında yapılan çalışmaya kıyasla 1999 yılında daha kapsamlı bir örnekleme yürütülen bir başka çalışmada, çocukların okula hazırbulunuşlukları bu amaca hizmet eden bir testle değerlendirilmiş ve örnekleme yer alan çocukların yarısından daha azının basit kelimeleri okuma, nesnelere ayırt etme ve sayma gibi becerileri kazandığı gözlemlenmiştir (National Council of Applied Economic Research [NCAER], 2001). Benzer şekilde, Anganwadi Merkezlerinde verilen informal okul öncesi eğitim hizmetinin yararlarının beklenen seviyeye ulaşmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (örn. Gragnolati, Shekar, Das Gupta, Bredenkamp ve Lee, 2005; Ledlie, 2011). Bu merkezlerde verilen eğitim; akademik başarı, bilişsel gelişim ve çocukların okula hazırlık becerileri açısından gelişmeler sağlasa da normal anaokullarındaki eğitim, aynı yaş grubundaki çocuklar üzerinde daha olumlu etkilere sahiptir. Ancak bu durumun sadece Anganwadi Merkezlerinde verilen informal okul öncesi eğitimle ilişkili olmadığı düşünülmektedir. Diğer okullarda, özellikle özel okullarda eğitim alan çocuklar sıklıkla sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelmektedir (Rao, Ranganathan, Kaur ve Mukhopadhyay, 2021). ICDS ise toplumun her bakımdan dezavantajlı gruplarını hedef almaktadır. Araştırmalar, okula hazırbulunuşluk veya diğer akademik becerilere ilişkin ailenin sosyoekonomik düzeyinin, oldukça yordayıcı bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Bergen, Zuijen, Bishop ve Jong, 2016; Buckingham, Wheldall ve Beaman-Wheldall, 2013). Dolayısıyla diğer formal ve özel okullarda eğitim alan çocuklarla aynı gelişim çıktılarını beklemenin ve bunu programın yeterince başarılı olmadığı şeklinde yorumlamanın anlamlı olmadığı düşünülmektedir. Zira, ICDS programından faydalanan çocukları, benzer sosyoekonomik düzeyde hiçbir okul öncesi eğitiminden faydalanmayan çocuklarla gelişim çıktıları bakımından kıyaslayan çalışmalar, ICDS programının olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Baiju, 2014; Kaur, 2021). Ancak Anganwadi Merkezlerinin fiziksel koşulları ve eğitim şartları arasında eşitsizlikler bulunmaktadır. Örneğin bazı Anganwadi Merkezlerinde kapalı alan olmamakla birlikte sadece sağlık hizmetleri için gerekli olan materyaller sağlanabilmektedir. Yapılan çalışmalar bu eşitsizliklerin Anganwadi Merkezlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve materyallerin kısıtlanmasına neden olduğunu göstermekte (NCAER, 2004) ve sadece oyun temelli kullanılan yöntemlerin bilişsel becerileri tek yönlü olarak fazla öne çıkarsa da istenen başarıya ulaşmadığını vurgulamaktadır (Manhas ve Qadiri, 2010; Swaminathan, 1990). Ancak, Gragnolati ve diğ. (2005) ICDS programının Hindistan'daki hâlihazırdaki duruma uygun olarak oldukça iyi tasarlanmış olduğunu fakat programın kuramsal tasarımı ile uygulamaları arasında büyük tutarsızlıklar bulunduğunu ve bu durumun programın potansiyel başarısını engellediğini iddia etmektedir.

ICDS programıyla Türkiye'de hâlihazırda yürütülen erken çocukluk gelişimi ve eğitim projeleri kıyaslandığında ise ICDS programı ile ülkemizde uygulanan programların arasında birtakım benzerlikler olduğu görülmüştür. Örneğin; erken çocukluk dönemindeki çocukların, hamileler ve annelerin hedef kitle olarak seçilmesi, onların beslenme ve sağlık koşullarının iyileştirilmesi, annelerin bebek bakımı ve sağlığı konusunda eğitilmesi ve erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin bütüncül olarak desteklenmesi gibi hedeflerin ortak olarak yer aldığı görülmüştür. Öte yandan, bu projelerin yapısı ve yönetiminde bazı farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de genel olarak projeler daha kısa sürede yürütülmekte, yerel uygulama alanlarında ve daha küçük gruplar tarafından yönetilmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2020). Ayrıca Türkiye'deki çalışmalar daha küçük çapta, genellikle sosyal sorumluluk projeleri şeklinde, yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen, sıklıkla kurumsal ya da aile temelli programlardır (Yalçın ve Aktan Acar, 2021). Ancak ICDS, 0-6 yaş aralığını kapsayan, çocukların hem sağlık hem eğitimine odaklanan ve hükümet tarafından daha büyük çapta yürütülen kapsayıcı bir programdır.

Çalışma sonucunda, ICDS programının etkili bir yapıya sahip olduğu ancak hizmetlerin niteliklerinin artırılması gerektiği ortaya konulduğundan ICDS programına dayalı olarak annelerin ve çocukların refahını iyileştirmek için kapsamlı bir programın daha gelişmiş ülkelerde tasarlanabilir ve uygulanabilir olduğu ileri sürülmüştür. Kalite ve ekonomik koşullar arasındaki doğru orantı göz önüne alındığında bu programın, nispeten daha gelişmiş ülkelerde uygulanmasının daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Bu program özelinde gelişmekte olan ülkeler ve Hindistan'a benzer sosyoekonomik yapıya sahip ülkeler için şu öneriler sunulabilir: Öncelikle ICDS, sistematik ve bütüncül kuramsal yapısı nedeniyle oldukça iyi tasarlanmış bir program örneğidir. Bu anlamda, birbirinden kopuk ve bağımsız politikalar geliştirmek yerine daha kapsayıcı bir

sistem geliştirmesi açısından politika yapıcılar için iyi bir model olabilir. Bu sürecin ũlkelere emek ve maliyet bakımından daha yararlı olacağı dūřunũlmektedir. Yanı sıra ũzellikle doğum ũncesi ve sonrası beslenme, bağışıklık sisteminin gũclendirilmesi, sağlık kontrolleri gibi ũnleyici hizmetlere odaklanması, ortaya çıkabilecek daha bũyũk ve geri dũnũlmesi zor olan problemlere dũnũřmeden kŕk nedenleri hedef alması da programın diğer ũlkeler için ŕnek oluşturan yŕnlerindedir. Őzellikle, Hindistan gibi sosyoekonomik problemlerle baę etmek durumunda olan ũlkeler için bu durum daha da ŕnem arz etmektedir. Ancak, yukarıda ifade edildiği gibi ekonomik nedenlerden kaynaklanan yeterince materyalin olmaması, ortam ve nitelikli personelin sağlanamaması, programdan beklenen başarıya ulaşılmasını engellemektedir.

## Introduction

The importance of early childhood education (ECE) has been proven through several studies. While some of these studies focus on the effects of early childhood education regarding the holistic development of children (Barnett, 1995; Burger, 2010; Melhuish et al., 2015), others investigate the effects of early childhood education in specific areas such as cognitive development and academic success (Barnett, 1998; Cortázar 2015) as well as social and emotional development (Gormley Jr., Phillips, Newmark, Welti, & Adelstein, 2011). This is the reason why many countries design programs to invest in young children because they have realized that providing proper early childhood education is a cost-effective way to overcome inequality and raise generations of healthier individuals (Timsit, 2019). To create healthier individuals, and thus, a healthier society, an increasing number of countries have made efforts to develop their own early childhood education models which are suitable for meeting the needs of their own cultures. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia are examples of early childhood education approaches formed according to the cultural and social needs of a specific period and have ultimately become widespread around the world (Edwards, 2002; Gutek, 2004; New, 2007; Uhrmacher, 1995). Other than these well-known approaches, there are several early childhood education models, approaches, and early intervention programs in use worldwide that address the needs of the local population and strive to achieve a sense of universality. To illustrate, Pyramid, High/Scope, Te Whariki, Persona Dolls, and Pikler are current early childhood education methods, approaches, and programs, whereas Sure Start, HIPPIY, Educate Your Child are the early intervention programs originated from the cultural and social needs of local societies (Aktan Acar & Çetin, 2017; Sari, 2017; Yalçın & Aktan Acar, 2021; Yalçın & Erden, 2017).

Nevertheless, providing high quality and inclusive preschool education for children from all socio-economic status, especially in developing countries, remains a problem to be solved (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). As a result, children, particularly the ones coming from poor or other disadvantaged backgrounds, might not reach developmental milestones due to the cumulative effects of diverse risk parameters such as lack of access to clean water and qualified health services, insufficient nutrition, lack of access to quality early childhood education institutions, parents having low educational background (Adams, Bartram, Chartier, & Sims, 2009). India is one of the many countries struggling with poverty and several other problems such as illness, lack of hygiene and lack of education (Humairah, 2017). Inspired by the US Head Start Program, India developed the Integrated Child Development Services (ICDS) to eliminate the cumulative effects of poverty on children in India and thereby, on society. The ICDS program aims to reach the poor and marginalized parts of Indian society (Kaul & Bhattacharjea, 2019). The ICDS was launched in 1975 and symbolizes one of the world's largest and most unique models for early childhood care and development. ICDS, which is acknowledged as the flagship program of India, is a governmental program operated through Anganwadi centers (AWC). The centers serve as an outpost for the first line of health, nutrition, and early learning services for disadvantaged groups including children aged 0 to 6 years, pregnant women, and lactating mothers. The idea of presenting a package of services is principally based on the opinion that for the healthy development of individuals, the overall effects of integrated services are much greater than the impact of separate services (Ministry of Women & Child Development, 2009).

Based on the following rationale, this study aimed to introduce ICDS to readers including the stakeholders, early childhood education professionals, teachers, and others interested in. Investigating good practices which provide wide range of individual activities, policies, and programmatic approaches achieving positive changes in student attitudes or academic behaviors from different countries and discussing all aspects of these practices may provide examples for developing countries in making cultural adaptations to their local practices considering their new understanding (Yalçın & Erden, 2017). That is why, as researchers, we thought it was worth introducing ICDS as it is a comprehensive and integrated program that includes bundled health, education, and nutrition services for people from different socio-economic status in both rural and urban areas of India (Mehta, 2016). At this point, it is important to point out that early childhood covers a child's prenatal development through age 8. Brain researchers frequently emphasize the critical importance of this period (Lipkowitz & Poppe, 2014; Raban, 2014; Sripada, 2012). For this reason, early childhood education models focus not only on the short-term learning and development of children but also on their health, education, and nutrition over a longer period including the prenatal term. From this point of view, to introduce ICDS, internalizing a holistic approach to early childhood development, might be a good example for integrated programs applied in various countries across the world.

This study aims to evaluate the ICDS through the review of empirical studies and to generate some educational implications from the ICDS that may benefit the rest of the world, particularly developing countries. To this end, descriptive information regarding the ICDS is presented in the text as well as the studies exploring the outcomes of the ICDS. Furthermore, information on India's demographic characteristics and the ECE system in India is introduced to allow the reader to better understand and interpret the ICDS program. Then, the information regarding the ICDS is reported under various subtitles. Firstly, the ICDS's development process is explained and its informal preschool education service is presented. Following this, AWCs and Anganwadi workers (AWW) are



introduced. Then, under the subtitles of the effectiveness of ICDS and the current status of ICDS, the studies investigating the ICDS from different perspectives are chronologically presented in order to reveal how the ICDS evolved over time. Subsequently, some recommendations for the ICDS program are offered and finally, some educational implications are provided.

### **India as a Country**

India is a country in South Asia that has a landmass of approximately 3,287,590 km<sup>2</sup>, making it the seventh largest country in the world by area. It is a constitutional republic including 29 states, each having a substantial degree of control over their own affairs. There are also 6 less fully empowered union territories and the Delhi national capital territory, which includes India's capital city, New Delhi. India is the world's second most populous nation with an estimated population of over 1.34 billion people which makes it home to 17.85% of the global population. In addition, the largest population of children between the ages of 3 to 6-years-old lives in India. Furthermore, the population in India is one of the most ethnically diverse populations in the world. Along with various religions like Islam, Christianity, Sikhism, Buddhism and Jainism, India is also made up of many castes and tribes. Moreover, more than a dozen major and hundreds of minor linguistic groups from several language families exist within India (Alam et al., 2018; Chandramouli & General, 2011; Sharma, Garg, & Sharma, 2016). As an increasing economic powerhouse and nuclear-armed state, India has emerged as an important power in the region (BBC, 2018). According to the results of the World Economic Outlook Database prepared by the IMF (International Monetary Fund) on October 6th of 2015, India is the world's third-largest economy at \$8.027 trillion dollars (IMF, 2015). In 2015, the Indian government allocated only 3.4% of its state budget towards education expenditures. This figure is even lower for health care expenditures at only 1.2%, as a result, human development and inclusive growth in India remain low. According to the Human Development Report 2016, India ranks 131st among 187 countries in human development (Jāhāna, 2016).

Due to high population, India struggles with a deluge of fiscal and social problems. For example, along with a high maternal and infant mortality rate at around 40 per 1000 births in 2013 (National Institution for Transforming India [NITI], 2016), other problems such as illness, lack of hygiene, and lack of education; continue to plague India (Humairah, 2017).

After presenting the profile of India, the following section introduces Indian formal early childhood education. As previously mentioned, presenting ECE in India might allow the reader to better understand and interpret the ICDS program within the framework of Indian early childhood education.

### **Early Childhood Education in India**

In India the formal preschool education curriculum, published in 2018, describes preschool education as education for children aged 3 to 5 years old provided in any educational setting. The different educational settings are classified as Anganwadi, balwadi, nursery school, preparatory school, pre-primary school, lower kindergarten (LKG), upper kindergarten (UKG), and so forth (National Council of Educational Research and Training [NCERT], 2018; Shabnam, 2003). Also, in NCERT (2018) the three main objectives of preschool education are as follows:

1. enhancing all developmental domains and personality of children together with healthy attitudes, life skills, and values,
2. laying the basis for a healthy, active, and competent life by helping children reach his/her maximum potential in terms of physical well-being, health and motor development, personal, social and emotional development, language, communication and literacy development, cognitive development, environmental awareness, and development of a scientific mindset as well as developing mathematical thinking and reasoning,
3. preparing children for a smooth transition period from the home environment to preschool and from preschool to the primary school environment.

As mentioned previously, India, as a developing country, suffers from a variety of social, economic, and educational problems. One of these problems is accessibility to education. In this case, accessibility to preschool education corresponds directly with class and wealth factors of families in India (Rao, Ranganathan, Kaur, & Mukhopadhyay, 2021). For example, only rich and educated families can send their children to kindergarten and Montessori schools, which are available in the affluent neighborhoods of the country. As a result, to meet the diversified demands of early childhood education and care, different organizations across public, private, and non-governmental sectors work to provide various early childhood education and care programs throughout India (Ohara, 2013). According to the results of the Seventh All India Education Survey (NCERT, 2005), there are 493,700 pre-primary institutions in India, of which 456,994 are in rural areas. However, the percentage of enrollment in primary schools with pre-primary facilities is low (10% in 2007-08 compared to 7.7% in the 2004-05 school year). In the third round (2005-06) of National Family Health Survey data (International Institute for

Population Sciences [IIPS], 2007) it is shown that approximately 56% of children in preschool are enrolled in ICDS Services for early childhood care and education. Among them only 31% of children are attending the centers regularly. Accessibility of early childhood education and care varies across states within India (Bandyopadhyay & Behera, 2010). ICDS provided in AWCs, which is the most common early child education and care program in India, is presented in the oncoming sections of this current study.

### The Development Process of Integrated Child Development Services (ICDS)

Since 1951, the well-being of young children has been an important part of India's agenda for development. In this respect, the most significant attempt by the Indian Government to deal with severe health and education problems of young children up to the age of six is the ICDS program established in 1975 (Manhas & Qadiri, 2010). The ICDS is one of the most comprehensive programs in India operating at the state level to meet children's health, nutrition, and educational needs (Humairah, 2017). The Department of Women and Child Development and the Ministry of Human Resources Development are the organizations responsible for implementation of this program. The ICDS is provided in AWCs which have a broad network with these centers being based on a rationale that good early childhood education and care can be provided at a low cost (Manhas & Qadiri, 2010). The number of AWCs serving young children aged 0-6-years-old and women 15-45-years-old has reached 1.346.000 with 7075 operational projects as of March 2015 (Ali, 2020).

ICDS is primarily focuses on serving the urban slums, tribal areas, and rural regions of the country with its main purpose to provide a package program of health care and education for the most vulnerable members of Indian society. The major objectives of the ICDS scheme according to the Women and Child Development Department (2014) are listed as:

1. to develop the nutritional and health conditions of children under the age of six,
2. to provide a foundation for appropriate social, physical, and psychological development of children,
3. to decrease infant mortality, illness rate, nutritional deficiency, and school dropout,
4. to provide consistency between policy and implementations from differing departments to improve child development, and
5. to improve the caring skills of mothers to meet the health and nutritional needs of their children through proper health and nutrition training.

To achieve the objectives of the ICDS scheme, services are delivered as a package program for beneficiaries. According to the Women and Child Development Department (2014), the ICDS scheme includes the services presented in Figure 1.

Supplementary Nutrition	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hot meal and ready to eat snack (300 calories for children under 6 years old, 500 calories for pregnant and lactating women). Protein (8-10 gr for children under 6 years old, 20-25 gr for pregnant lactating women), IFA, and vitamin A supplementation for children.</li> </ul>
Immunization	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refers to immunization of children under 6 years old against measles, tuberculosis, diptheria, pertussis, tetanus, and poliomyelitis. Tetanus toxoid vaccine for expecting women.</li> </ul>
Health Check-up	<ul style="list-style-type: none"> <li>Includes health check-ups, treatment of diarrhea, minor ailments, deworming, and referral of more severe illnesses for children under 6 years old. Prenatal medical screening for expectant women and postnatal medical screening for lactating women.</li> </ul>
Referral Services	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beneficiaries are those with severe health problems and malnutrition who are referred to the Primary Health Cener or sub-center.</li> </ul>
Nutrition and Health Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expactant and lactating women are trained relating to newborn feeding, development and care, access to health services, family planning, and sanitation.</li> </ul>
Informal Preschool Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>Provide early stimulation and play-based learning activities for children under 6 years old.</li> </ul>

Figure 1. Integrated child development services

The ICDS scheme is operated in all of India's 29 states and 7 Union territories. Beneficiaries of this nationwide program include children under six years old as well as pregnant and lactating mothers between the ages of 15 and 45. Mothers can utilize the ICDS services for both the prenatal and postnatal processes due to their nutrition during

these times affecting the children's development (Rao, 2005). According to the Women and Child Development Department (2014), every beneficiary living below the poverty line can utilize the ICDS services regardless of other criteria. As of September 30, 2013, the number of children (6 months to 6 years old) utilizing the AWCs by receiving supplementary nutrition was over 84 million whereas, the number of children (age from 3 - 6 years) utilizing AWCs by enrolling preschools was over 34 million (Tirath, 2014).

### **Informal Preschool Education Service Under the ICDS Scheme**

Informal preschool education activities make up a significant part of the ICDS scheme. According to the Women and Child Development Department (2014), preschool education is a vital component of the ICDS scheme to foster lifelong learning and holistic development. According to National Institute of Public Cooperation and Child Development (2004), the aims of this service are providing education for the whole development of children from the ages 0-6 years, providing educational readiness for formal schooling and learning, and supporting normal growth of children through opportunities, a conducive environment, and appropriate play activities. Informal preschool activities generally cover joyful play-based activities carried out through the institution of Anganwadi set up in each village by AWWs. Children between 0 and 6 years of age benefit from these activities for about three hours each day of services. These activities are not formal education activities and aimed to provide environmental stimulation, desirable attitudes, values, behavioral patterns for children, and academic learning. In addition to preparing children for primary education, this service provides an additional opportunity for older children (especially for girls) to attend school, while the ICDS serves as a substitute care for their younger siblings (Singh, 2013).

As stated in Monitoring Visits of ICDS Report (2015), more than 75% of the total child population between 3 and 6 years old benefit from ICDS services. According to the same data, more than half of the children are enrolled in informal preschool activities at AWCs. In other words, approximately 40% of the total child population aged between 3 and 6 years old utilize informal preschool education through ICDS.

Generally, the AWCs are in outdoor locations, but some centers have rented buildings composed of one room for all educational activities and referral services (Manhas & Qadiri, 2010). According to Das (1999), the learning activities provided by AWWs generally focus on academic skills for young children like listening, writing, counting, and memorizing. Unfortunately, activities regarding physical, aesthetic, and social development of children are undervalued within these centers. Presenting activities through a play-way is the most used instructional method in AWCs. To improve the quality of preschool education service in AWCs, the National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD] published a guidebook for the planning and organizing of preschool educational activities for AWCs. The guidebook was published for several purposes. The first purpose is to provide a variety of preschool activities applicable for AWCs. The second one is to enable AWWs to better understand the appropriateness of activities regarding children's development. Another purpose is to bridge the gap between theoretical child development knowledge and the practices of AWWs. In other words, this guidebook includes both methodological and content knowledge regarding preschool activities for AWWs, caregivers, and other ICDS providers (NIPCCD, 2004). Although play is described as the children's main way of learning in this book, rich, stimulating, interactive and active, direct, and firsthand experiences are also emphasized together with observation and investigation in teaching activities (NIPCCD, 2004).

A sample daily plan which was prepared according to the NIPCCD guidebook includes individual choice time, circle time, free play time, creative time, concept time, lunch and resting time. During the individual choice time, children have their pick of the 14 items offered to them (wooden and plastic blocks of different shapes, puzzles, Kidikut (balls of various sizes), stacking cubes, colored beads, geometric pin boards, lacing boards, shape and color sorter, wooden shape sorter 3D, English and Tamil alphabet insets, wooden numbers, shape size and color game, sorting and sequencing frame with wooden picture pieces, maze chase). Circle Time includes activities like free conversation, sharing schedule of the day, weather and calendar, health and hygiene, and singing. Creative play activities include structured plays, stories, role play, dumb charades, or rhythmic movements. During concept time, children are engaged in thematic discussions, Tamil, English, math, and environmental science. AWWs accompany the children throughout the activities as instructors (State Planning Commission, 2013).

As for the roles of AWWs relating to informal preschool education activities, they are listed as follows: planning daily preschool activities, implementing and organizing these activities, organizing a suitable and stimulating environment for children, identifying children's strengths and interests as well as being capable of managing informal preschool education activities overall (NIPCCD, 2004).

A description of the makeup of AWCs is provided in the following section.

## AWCs

An Anganwadi is a center where whole ICDS services are provided to beneficiaries. The term Anganwadi was developed from the idea that a high-quality early childhood care and development center could be operated with low-cost materials within areas such as an “angan” or “courtyard” (Manhas & Qadiri 2010). The AWCs are placed in the villages or slums and needy women and children benefit from these centers. An Anganwadi can also serve as a meeting place for women and AWWs for sharing ideas and improving the development of women and children. The centers are managed by the AWWs as well as Anganwadi helpers who are also responsible for delivery of the services (Kumar & Rai, 2015).

The location of an Anganwadi is critical for the effective delivery of all ICDS services. For example, the centers should be easily accessible yet located in a place free from noise and traffic. In addition, these centers must be located somewhere safe but also near the less developed parts of a city or village to meet the needs of those in need (NIPCCD, 2004).

Detailed info regarding the staff who coordinate and implement the ICDS is presented in the following section.

**Anganwadi Workers.** Under the ICDS scheme, services are delivered by a team of Anganwadi members including a child development project officer, supervisor, AWWs, Anganwadi helper, and health functionaries. Each team member has his/her own role and responsibilities, while the child development project officers are generally responsible for the planning and implementation of projects. Project officers are supported by 4-5 Anganwadi supervisors (MukhyaSevika) who guide and supervise AWWs. The number of AWWs being supervised changes according to the regions that projects serve, and supervisors are normally responsible for the guidance of 17, 20, and 25 AWWs in tribal, rural, and urban regions. The responsibility of supervisors includes the guidance of AWWs regarding the planning and implementation of services at AWCs. Also, the supervisors provide training for Anganwadi center workers based on the worker’s needs (NIPCCD, 2006a; Sondankar, Kotnis, & Kumavat, 2015).

An AWW is generally a woman and all ICDS services in the AWCs are provided by AWWs (Rao, 2005). In 2013, the Ministry of Women and Child Development published guidelines for state governments regarding the assignment of AWWs. According to these guidelines, an AWW should be chosen from women living near the AWC in which they work as well as be accepted by the locals as someone they can easily communicate with regarding the AWC and ICDS services. Extreme care should be taken in the AWW selection process so that the AWCs are accessible and free for children in the immediate area as well as in less developed parts of the society. Also, AWWs can be selected by local committees made up of members from both local governmental and non-governmental institutions like the Primary Health Center and State Social Welfare Advisory Board.

The roles of the AWWs are defined as manager, organizer, coordinator, or services provider. Moreover, the AWWs serve also as counselor, communicator, educator, planner and implementer of the ICDS scheme. Therefore, AWWs selected from the society are very close to the local community and function as not only a teacher but also a health worker. AWWs have a wide range of responsibilities ranging from making home visits to educate parents, to enable mothers to plan an effective role in the child’s development, and to motivate married women to adopt family planning measures (Humairah, 2017). These roles and responsibilities also make the definitions of service providers in the Anganwadi system different from the definitions of teachers and healthcare workers in other early childhood programs. In addition, besides the AWWs, there are Anganwadi helpers who have specific responsibilities, for example, they are responsible for assisting AWWs while conducting activities such as counseling mothers and other caregivers for children, helping with preschool education activities, assisting health and well-being check-ups, weighing and immunization of children, immunization of mothers, arranging mother and community meetings, and providing supervision of participating children (NIPCCD, 2006a; Sondankar, Kotnis, & Kumavat, 2014).

Each ICDS worker is responsible for 1000 people including expectant and lactating mothers, adolescent girls, and children from 0 to 6 years old. In 2011, the number of AWWs was about 2 million in India. These workers are the key informant regarding healthcare issues in addition to their social work profile. Moreover, many other activities are being added to their heavy workload (Humairah, 2017). Daily activities of an AWW and Anganwadi helper include cleaning the AWC, supplying potable water, planning preschool activities, preparing supplementary food, and preparing food for distribution (NIPCCD, 2006a; Sondankar, Kotnis, & Kumavat, 2014). In Table 1 there is an outline of the types of services, target group for the services, and the staff who provide these services within the ICDS.

Table 1  
*Services, target groups, service provider in ICDS*

Services	Target Group	Service Providers
Supplementary Nutrition	Children under six years of age: Expectant & Lactating Mothers	AWW and Anganwadi Helper Primary
Immunization	Children under six years of age: Expectant & Lactating Mothers	Health Center Staff (PHCS)
Health Check-up	Children under six years of age: Expectant & Lactating Mothers	AWW/PHCS
Referral Services	Children under six years of age: Expectant & Lactating Mothers	AWW/PHCS
Informal Preschool Education	Children in the age group of 0-6 year	AWW
Nutrition & Health Education	Women in the age group of 15-45 year	AWW/PHCS

As presented in Table 1, services of ICDS were provided by AWWs, Anganwadi Helper Primary and Health Center Staff (PHCS). Supplementary Nutrition service is provided by AWWs and PHCS for the target groups including children under six years of age and expectant- lactating mothers. For the same target group, immunization, health check-up and referral services are provided by AWWs and PHCS. The workers also provide informal preschool education service for children between 3 and 6 years of age. Lastly, nutrition and health education for women between 15-45 years of age is led by PHCS.

In the current study, up to present, the ICDS program was introduced by referring to its components such as the overall schema of the program, the informal early childhood education program, the AWCs and the workers. In the following sections, with respect to empirical studies, the effectiveness and the current situation of the program, recommendations regarding the program and the educational implications are presented.

***Effectiveness of ICDS Program.*** Although the ICDS is known as one the most comprehensive early childhood programs around the world, there remains uncertainty about the success of the program (Lokshin, Dasgupta, Gagnolati, & Ivashenko, 2005). Even with a budget of 1.5 billion in 2008, for all the services provided through the ICDS scheme, the program remained ineffective in achieving its objectives (Ledlie, 2011). Yet, the claim of Ledlie could be justified by a different perspective. As previously mentioned, the six services of the ICDS are expected to be provided by a single staff; a local multipurpose officer named the AWW (Kaul & Bhattacharjea, 2019). The researchers Kaul and Sharma (2017) revealed that the AWW, along with a helper, had difficulty providing these services at a high level of quality due to their minimal skills and training. Consequently, Kaul and Sankar (2009) (cited in Kaul, 2019) stated that the focus of the program tended to lean towards the health components, particularly nutrition supplementation, although the purpose of the ICDS was to offer all these six services, including free preschool education. This uneven focus may lead to the diminishment of the program's success in all intended goals, particularly in the quality of preschool education. The effects of ICDS have been a very attractive topic for researchers, for example, between 1975 and 1995 more than 1000 annual surveys and 720 research studies were carried out to evaluate the effects of the ICDS (National Council of Applied Economic Research, 2001). In addition, according to Rao (2005), although the number of studies is very high, all these studies have a limited sample size, focus on small geographic regions, or on a specific part of the ICDS program. However, compared to small scale studies, NIPCCD and National Council of Applied Economic Research (NCAER) conducted a comprehensive evaluation of the ICDS in both 1990 and 1999, and these studies are presented in the following sections.

The NIPCCD study was conducted to identify problems regarding the implementation of ICDS services, community perception, and attendance. The study covers 700 AWCs from rural, urban, and tribal areas. Also, children in the age group of 0 to 6 years, mothers, and the families make up the sample group for this study, moreover, children and mothers living in non-ICDS areas are used as a control group. Data of the study were gathered from the ICDS records and according to the results, expectant mothers get more prenatal care and supplementary immunization in areas served by the ICDS. Moreover, the program has positive effects on children's health and alimentary conditions, and in ICDS areas the average birth weight of newborns is higher (NIPCCD, 1992).

When children's progress was evaluated, it is shown in the results that about half of the children enrolled in informal preschool education services can count to 50 and identify up to at least five objects. Less than half of the



preschool age children were able to recognize and label colors. In addition, these children can hold crayons and color. Furthermore, the primary school enrollment rate of ICDS children from five to 14 years of age is higher than children who are not enrolled in ICDS for the same age group (NIPCCD, 1992).

On the other hand, another study was conducted in 1999 by NCAER, and in this case there is a larger sample, and the aim of the study is to recommend public policy regarding the objectives and performance of ICDS programs. Through the study findings, it is determined that only 30% of children could utilize the monitoring services. A bit more than half of the children benefit from informal preschool education services and service effectiveness is assessed by investigating the school readiness performance of participating children. It is also shown in the findings that only less than half of these children can read simple words, identify objects, and count (NCAER, 2001).

It is found in these two comprehensive studies that the ICDS program does have positive effects on the health conditions, nutritional, and educational status of young children. Yet, the program also has challenges regarding the training, program content, and coordination between differing services to support the holistic development of children as well as to provide adequate support for women (Rao, 2005). Kishor (2000) defines the effectiveness and shortcomings of the ICDS program by stating that the ICDS program does have positive effects on the medical and nutritional conditions of children and mothers. For example, it is shown that the nutritional status of children under the ICDS scheme increased while the infant mortality rate decreased. Also, the program is found to contribute to the educational conditions of beneficiary children and that children enrolled in informal preschool education within the AWC show better language, intellectual/conceptual performance, and behaviors when compared with children from non-ICDS areas. Consistent with the previous results, ICDS children have lower drop-out rates in their primary school years. As reported in the same study, insufficient physical conditions, undervaluing preschool education in relation to health and nutrition services, and a lack of parent and community involvement are the most important shortcomings of the ICDS program.

The NIPCCD (2006b) conducted research on the benefits and outcomes of the ICDS, and the findings of this research were compared with the findings of the previous studies conducted over the past 30 years. To this end, the outcomes obtained from earlier studies (NIPCCD, 1992 and NCAER, 2001) were compared to the current study to evaluate the trend of the program in terms of the target variables over the years. It was observed that there were certain improvements in several components of the ICDS program. For example, the building structures of AWCs have changed from kucha buildings to pucca buildings over the period of 14 years. In 1992, only 43.1% of the centers were located in pucca buildings, whereas in 2005 and 2006 75.4% of the centers were in pucca buildings. Similarly, the percentage of AWCs having preschool education kits in good condition has improved from 32.9% to 55.9% over five years. These improvements were attributed to the support provided by UNICEF, World Bank and the District Primary Education Program (DPEP). Similarly, in the years between 1992–2006, the percentage of new-born infants weighing less than 2500 gm decreased from 41% to 29%, whereas the percentage of those weighing more than 2500 gm increased from 58.9% to 71%. However, over the years, the percentage of children attending preschool education has decreased (43% in 1992 and 37% in 2006). This could have been due to the opening of numerous alternative services, particularly nurseries and/or convent schools. Additionally, alternative programs in India other than the ICDS, such as Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) and Mid-Day Meals (MDM), were presented as another possible reason for this decline. Nevertheless, the report concluded that on the whole, the ICDS program offers quite a positive and prudential picture to Indian children and women, although some components of the program require more efforts to improve.

***Current Status of Informal Preschool Education Services in ICDS.*** To ensure the quality of ICDS, NCAER has continued to survey and assess the substructures of AWCs throughout the 2000s. These surveys include information about building structures, outdoor and indoor environments, equipment for education activities, drinking water, and the quality of restroom facilities necessary for high quality service delivery in AWCs (Dhingra & Sharma, 2011). One of these quality surveys conducted in 2004 reveals that more than 40% of the AWCs neither have their own buildings nor rented buildings. Also, only 46% of AWCs are in well-structured buildings, while almost 10% of the centers are in open air locations (NCAER, 2004). In the same report, it is mentioned that 37% of AWC do not have adequate materials or aids for use in preschool education activities, and half of the AWC neither have space for storing materials nor a place for children to sit or play. This is a problem because the lack of teaching materials and preschool kits limits the organization and application process of preschool activities within the AWC (Asha Jyothi, 2014). In Anganwadi Centers, preschool activities should include conversations, learning the alphabet, recitation of poems and songs, playing and basic motor activities like running and jumping. Although the informal preschool education service aims to enhance children's social, physical, and cognitive development, the quality of services is found to be average because of the lack of an adequate amount of teaching and learning materials. Also, traditional handmade materials are scarcely used by AWCs and/or their helpers for the preschool activities (Bhadwal, 2009).

While more than half of the AWC's do not have suitable substructures for delivering high quality services and materials, provision of services is reported as being frequent. The informal education service is provided 28 days in a month for children and preschool education activities are the second most frequent activities after the provision of supplementary foods (NCAER, 2004).

The insufficiency of informal preschool education services in ICDS is compared with the health and nutritional services in the Mid-Term Evaluation of the Tenth Five Year Plan. The weakness of preschool education programs is seen as a reason for high dropout rates within the first and second classes, so the quality of preschool education programs and providing a comprehensive preschool education continue to be concerns of the Indian government. To improve the quality of services, several recommendations are presented in the Mid-Term Evaluation of the Eleventh Five Year Plan. These recommendations are to provide need-based training for ICDS workers, provide play-way equipment, support the development of curriculum and materials as well as arrange joint training programs for AWWs and primary school teachers to provide for a smooth transition for children from the ICDS preschool services to primary school (Working Group on Development of Children for the Eleventh Five Year Plan [2007-2012], 2007).

According to a more recent study evaluating the ICDS program, Samridhi, Bharti and Sharma (2007) argue that children enrolled in informal preschool education services under ICDS show better cognitive skills than children who are not enrolled in ICDS. Manhas and Qadiri (2010) compared preschool education provided in AWC and in other public and private preschools serving nationwide in terms of their physical qualities, the nature of early childhood education, and developmental activities. It is shown in their results that AWCs generally have buildings with only one covered room and that all ICDS services are provided in that one room along with the preschool activities. Because of problems with space, children cannot engage in indoor activities within AWC. Moreover, it is revealed in the study that AWCs fail to provide adequate materials for children and preschool activities, for example, only 15% of AWCs provide at best a limited number of counting and literacy books. Furthermore, there are a variety of differences between preschool education provided in AWC and other nationwide preschools regarding the physical facilities, teaching methods, and activities carried out. Informal preschool education in AWC focuses on play-based teaching methods and overly emphasizes the cognitive development of children (Manhas & Qadiri, 2010; Swaminathan, 1990).

In 2012, a comparative research was conducted to compare children attending to AWCs ( $n = 200$ ) and the ones not utilizing any type of early childhood services, home-based ones ( $n = 200$ ). The focus of this comparison was children's cognitive skills such as conception skills, information comprehension, visual perception, memory, and object vocabulary. As a result, they found that children attending to AWCs, compared to home-based ones, performed better on all dimensions of target cognitive skills (Rajni & Anupa, 2012).

Another study was conducted by Baiju (2014) to examine the practice of the ICDS and its impact on children's specific developmental skills. To this end, the researcher selected the Anganwadi Centres of the Thrissur District of Kerala, and 30 children in total participated in the study. The findings of this study reported that the ICDS had a positive impact of on the children's development: 26% of the participating children could speak in simple sentences, whereas 96% of them could count numbers. Similarly, 85% of them were able to write alphabets/words and differentiate between various colors. Teaching in these centers was reported to be carried out through various creative games to support different domains and skills such as recognition, language, and categorization. However, other studies claim that the learning skills of children enrolled in informal preschool education services through AWCs are below expected levels. For example, Kular (2015) conducted a study involving 120 children from 20 AWCs in the Barnala district of Punjab. The researcher found that children in these centers could not count to 100, only 6% could identify vegetables and even fewer were able to name colors. Kular (2015) reasoned that these unsuccessful results were due to the huge workload of the AWWs, they were responsible for a high volume of paperwork, which resulted in inadequate time for them to provide a sufficient level of informal preschool education services. In addition, the researcher claimed that the AWWs in the studied AWCs were not adequately skilled to conduct learning activities with children, therefore, children achieved low scores in the learning assessment (Kular, 2015).

In a more recent study (Samanta et al., 2017), the current status of the ECE under the ICDS program in the Bankura Municipality, West Bengal was evaluated through the assessment of children's school readiness and other aspects of the ECE. To this end, a cross-sectional study involving 30 AWCs was conducted. From each center, seven 5-year-old children and their caregivers were randomly selected as participants. The researchers used several tools such as the ECE Program Evaluation Package developed by the World Bank, the school readiness instrument kit for children and an interview protocol for AWWs and the caregivers of children. As a result, in relation to the organization and management of the centers, the researchers found that only 40% of the AWCs had a display wall, yet those were too high. They also found that most of the AWCs had a favorable adult-child ratio (1:25); only 13% had an unfavorable ratio. Additionally, only 10% of the AWCs had free indoor activities and although they had a schedule, none of the AWCs implemented a pre-planned schedule. Furthermore, the researchers reported that they

did not observe age-appropriate activities, and differently-abled children were not given any service or facilities in any of the AWCs. The researchers also found that only 33% of enrolled children attended the AWCs when the research was conducted. Conversation, storytelling, free play with material, reading and writing and routine activities were the most frequently observed activities, whereas activities such as coloring, painting, drawing, dramatization and puppet play, outdoor play and unplanned indoor play were rarely observed. As for the children's school readiness, the researchers found that only 25% of the 210 children achieved a score above 17, and the average score of the children was 14 out of 40. The researchers declared that the children's low performance in their school readiness assessments was related to poor classroom performance and inadequate physical environments. In addition, parental support was found to be another determining factor of better school readiness skills. Due to this, the researchers suggested that parents should be informed of the ways in which they can support their children for formal schooling.

The aim of a more recent study by Kaur (2021) was to understand the ICDS practices of the AWCs of Punjab and to conduct the Social Impact Assessment of the services presented under the ICDS scheme in these centers. Thus, 24 AWCs from six districts were selected, and from each AWC, one administrative officer, one AWW, one Anganwadi helper, 12 Child Development Program Officers and 10 respondents were included as the participants of the study. Observation and interview were the main data collection methods to obtain data from primary sources, yet institutions such as the District Program Office, Department of Census, Department of Social Security, Department of Women and Child Development and other relevant government institutions and books, the internet, etc. were also used as secondary sources of information. Based on the data obtained from the primary and secondary sources, the researcher reported the positive impacts of the ICDS on children. For instance, it was reported that children's physical development was supported by supplemental nutrition. In addition, as most of the beneficiaries were from poor families in India, their financial burden on their families were reduced by the ICDS. The researcher also suggested that a wide range of activities involving teaching of physical hygiene rules and practices, alphabets, counting, shapes and color names, identification of vegetables and fruits from pictures, religious prayers, poems and national anthems were carried out in the AWCs. According to this research, these activities improved the children's mental development. Moreover, the researcher claimed that the free vaccinations, health check-ups, nutrition and health education supported the children's wellbeing. All these activities decreased the economic burden of the children's families.

Compared to Kaur's study (2021), Jairam and Chopra (2020) suggested several inadequacies regarding the current status and impacts of informal preschool activities conducted in AWCs. Jairam and Chopra conducted their research with multiple aims. Their first aim was to investigate the status of the physical infrastructure available at AWCs. The second was to explore informal preschool activities applied in AWCs and the last was to determine the availability of materials for beneficiary children in AWCs. Depending on these aims, they conducted a literature review study of 21 articles published between 2008-2018. Based on the findings of the reviewed articles, the researchers claimed that AWCs were struggling with building spaces due to the fact that many of them were either rented or were operated in panchayat ghar/religious spaces. In addition, AWCs were carrying out kitchen work within the classroom space; beneficiary children were asked to sit on mats/rugs or, in several cases, on bare floors.

Additionally, it was found that collectively, the AWCs implemented both outdoor and indoor activities such as storytelling, informal conversations, paper activities, poetry, puppet shows, role play, science activities, building blocks, activities for motor and cognitive development, quizzes/songs/riddles, reading, creative activities, naming or identification, describing objects, water activities, games and nature walks. Nevertheless, not a single center was found to be conducting all the activities, only one or a few of the activities were conducted. A few centers were not conducting any activities at all. Finally, the research asserted that the AWCs owned stationary equipment and materials such as flannel boards, blackboards, colored chalks, whiteboards, paper, scissors, pens, pencils, and sketch pads. Print materials such as maps, charts, posters, and many others as well as manipulative materials including pebbles, seeds, soft peas and so on were all available in the AWCs. The striking point suggested by the researchers is that the materials were readily available, yet they were unused by the centers.

With the consideration of the studies from both positive and negative perspectives, it may be stated that the ICDS is a program supporting children's health and well-being, particularly those from low socio-economic backgrounds. The studies mentioned above and the comparison of ICDS beneficiaries and the children not utilizing any type of preschool services verified this assumption. Nonetheless, the positive impacts might not be as satisfactory as those of regular preschool or private kindergartens. This might be elucidated through several rational assumptions. For instance, as previously mentioned, AWWs are responsible for conducting both health and education services, which requires a wide range of skills including knowledge of health care and pedagogy. The lack of such skills, particularly those of pedagogy, might result in the negligence of preschool activities in AWCs. This is also highlighted in the aforementioned studies in this and previous chapters. The other possible assumption about ICDS's positive impact being not satisfactory is presented in this study's conclusion section.

***Recommendations and Suggestions for the Informal Education Services.*** Based on the results of the evaluation in this current study, a variety of important and useful recommendations are provided to enhance the quality and success of ICDS informal preschool education services.

To begin, the number of publications such as the Guidebook for Planning and Organization of Preschool Education Activities in AWCs should be increased and training related to the planning and organization of preschool education activities should also be provided to AWWs. The supervision and guidance of Anganwadi supervisors (MukhyaSevika) should be increased regarding the oversight of AWWs. Finally, the supervisors in AWCs should take control of the materials and preschool activities which are applied in AWC.

As a regulation of the ICDS, preschool education services should be evaluated as equally important as the health and nutrition services. In addition, parents and community members should be aware of the importance of early childhood education and the parents should also be included in the process of their children's education. Importantly, the physical condition, play, and educational materials, nature of preschool education activities and teaching aids within the AWC should be measured by project officers and equal opportunities to all should be provided in each AWC.

### Conclusion

As can be concluded from the evaluation in this current study, the ICDS program carried out throughout India had positive effects on the health and educational conditions of the children being served. However, it was shown that the benefits of informal preschool education service provided in AWC did not reach expected levels. Although informal preschool education did provide improvements in terms of academic achievement, cognitive development, and school readiness skills of children, it was determined that the education provided in regular preschools had more positive effects on children within the same age group. It is reasonable to understand this difference between private schools and AWCs. As previously mentioned, accessibility to ECE corresponds immediately with class and wealth factors of parents in India (Rao et al., 2021). To illustrate, just educated and rich parents are able to enroll their children to private preschools and Montessori kindergartens, which are available in the affluent neighborhoods of India. From this point of view, it might not be rational to compare beneficiaries of ICDS with children coming from high socio-economic background. As strong body of research (Bergen, Zuijen, Bishop, & Jong, 2016; Buckingham, Wheldall, & Beaman-Wheldall, 2013) indicates, children coming from families with high socio-economic status have better performance in fundamental skills of reading acquisition, such as phonological awareness, vocabulary, and oral language than the ones from low socioeconomic status families. Also, there were inequalities between the physical and educational conditions of preschools and AWCs. The studies presented in previous parts verified these inequalities (Jairam & Chopra, 2020; Samanta et al., 2017). This might be the reason for the discrepancies between the impact studies focusing on the effects of the ICDS on child development. The inequalities between AWCs might be one of the underlying reasons of the outcomes reporting low impact on children's development. On the other hand, the health, nutrition, monitoring, and immunization services provided under the auspices of the ICDS had a positive effect on both the children and women that were served. In addition, higher birth weight, nutritional, and health status as well as lower infant mortality rate were indicators of the positive impacts ICDS had on beneficiaries. These positive impacts also reduce the economic burden of the families since these health expenditures are covered by ICDS resources.

Different from other child development and education services, the ICDS programs include both children and mothers in both the prenatal and postnatal process. Also, it is considered in the program that the health conditions of both children and mothers are important. The management of services are provided in a hierarchical order and this order provides discipline for each worker. Moreover, the training of workers is considered, and the aim was to provide the same quality and conditions in each individual AWC. Besides, the simple and basic structure of AWCs enables the ICDS to easily become widespread and increase the number of beneficiaries, yet due to the high workload of AWWs and poor physical conditions of AWCs, there is a decrease in the quality and effectiveness of services.

It might be claimed that the ICDS program has an effective structure, but the quality of services needs to be clarified, improved, and increased. When we consider the direct proportion between the quality and economic conditions, the programs might be more effective when adopted in relatively more developed countries. For example, in developing countries such as Turkey, an ICDS-type program can be applied in underserved parts of the country with disadvantaged groups when the necessary cultural adaptations have been made. For example, there are similar child development projects and programs such as the Dad Send Me to School '*Baba Beni Okula Gönder*', Girls, Let's Go to School '*Haydi Kızlar Okula*' - the girls' education campaign as it is known in Turkey, Mother-Child Education Program '*Anne Çocuk Eğitim Programı*' which have been applied in Turkey and managed by a variety of sectors such as the Ministry of National Education, Ministry of Family and Social Policies, Mother Child Education Foundation (AÇEV), Early Child Cooperation Center, and several non-governmental organizations (AÇEV, 2020). In general, these projects aim to provide compulsory, continuous and free education



practices for children and especially for girls who are often kept at home from school because parents need their labor in the household or on the land (Çengelci Köse, 2018).

There are a lot of common characteristics between the early childhood development and education projects conducted in Turkey and the ICDS program such as their objectives and the audience. On the other hand, there are also several differences in structure and management of these projects. In Turkey, generally projects are conducted over a shorter period, have a local scope of application, and are managed by smaller groups (AÇEV, 2020; Yalçın & Aktan Acar, 2021). As a result, based on the ICDS program, a comprehensive program to improve the well-being of mothers and children can be designed and implemented in more developed countries.

### **Educational Implications**

Considering the ICDS, the following recommendations can be made for developing countries and countries sharing similar socioeconomic characteristics with India. First of all, ICDS is an example of a well-designed education and development program due to the systematic and holistic structure it offers theoretically. In this sense, ICDS can be a good program model for policymakers as it has a more inclusive system rather than developing separate and independent policies. It is thought that this model will be more beneficial to countries in terms of labor and cost. Moreover, focusing on preventive services such as prenatal and postnatal supplementary nutrition, immunization, health checkups, and referral services concentrating on problems that may arise later and which are difficult to return are among the aspects of the program that set an example for other countries. This situation is even more important for countries that have to deal with socio-economic problems such as India. However, as stated before, the lack of materials, usage area, and qualified personnel due to economic reasons cause the program not to achieve the targeted success. When such deficiencies are eliminated, much more successful results may be attainable for different countries.

### **Limitations**

In this current study, only scientific studies (both empirical and literature reviews), documents produced by the India government, and other written materials were utilized as resources for evaluation. That is to say, a secondary source of information was utilized as a data source and based on those sources the researchers made an effort to introduce and evaluate the ICDS. Further studies can be conducted by using a variety of data sources to reach an in-depth understanding of information regarding these programs and centers. Further studies may also be conducted by involving primary sources of information through observation or interview. In addition, the researchers are not originally Indians, thus, they just followed and involved the documents written in English. Further studies may be conducted by collocating with Indian researchers in order to involve resources written in Indian regional languages.

### **Declaration of Competing Interest**

There is no competing financial or non-financial interest that may affect the current study.

### **Funding**

For this study any grant did not received from any public or commercial funding agencies.

---

**Ethics Committee Permission Information:** Ethics committee approval was not required for this review study.



## References / Kaynakça

- Adams, J., Bartram, J., Chartier, Y., & Sims, J. (2009). *Water, sanitation and hygiene standards for schools in low-cost settings*. World Health Organization. Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44159/9789241547796\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44159/9789241547796_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aktan Acar, E. ve Çetin. H. (2017). Kimlikli bebeklerle farklılıklarla buluşmak: Erken çocuklukta başlayan bir dönüş. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaigi* içinde (ss. 285-305). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alam, M., Wolpert, S., Dikshit, K., Thapar, R., Champakalakshmi, R., & Srivastava, A. (2018). *India*. Retrieved from <https://www.britannica.com/place/India>.
- Ali, A. (2020). Samagra Shiksha Abhiyan-A paradigm shift in pre-primary education. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 16(2), 52.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020). *2020 Faaliyet raporu*. [https://www.acev.org/wp-content/uploads/2021/08/ACEV2020\\_Faaliyet-Raporu.pdf](https://www.acev.org/wp-content/uploads/2021/08/ACEV2020_Faaliyet-Raporu.pdf) adresinden elde edildi.
- Asha Jyothi, T. (2014). *Impact of ICDS On the developmental milestones of children under five in Andhra Pradesh villages*. (Unpublished dissertation). Acharya Ng Ranga Agricultural University, Rajendranagar, Hyderabad.
- Baiju, K. C. (2014). Role of Integrated Child Development Services (ICDS) Program in early childhood care vis-a-vis human development: A micro level study in Kerala, India. *Journal of Governance and Development*, 10(1), 241-264. Retrieved from <https://www.e-journal.uum.edu.my/index.php/jgd/article/view/13893>
- Bandyopadhyay, M., & Behera, J. (2010). *Pre-primary education in India create India policy brief 1 December-2010*. Retrieved from [http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/India\\_Policy\\_Brief\\_1.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/India_Policy_Brief_1.pdf)
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Bergen, E., Zuijen, T., Bishop, D., & Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160.
- Bhadwal, S. (2009). *An evaluation of services provided in ICDS centres of Samba Districts*. (Unpublished MSc. dissertation), University of Jammu. Jammu Tawi, India.
- British Broadcasting Corporation [BBC]. (2018). *India country profile*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/world-south-asia-12557384>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213. doi: 10.1177/0004944113495500
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Chandramouli, C., & General, R. (2011). *Census of India 2011: Provisional population totals*. New Delhi: Government of India.
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13-22.
- Çengelci Köse, T. (2018). The complexity of teaching values in social studies teacher education in Turkey a gender perspective. In Gunel, E. (Ed.), *Controversial Issues in Social Studies Education in Turkey: The Contemporary Debates* (pp. 73-99). Charlotte, NG: Information Age Publishing.
- Das, S. K. (1999) *Early childhood education in Haryana: An evaluative study of Anganwadi programmes*. Haryana: Krukshetra University.
- Dhingra, R., & Sharma, I. (2011). Assessment of preschool education component of ICDS Scheme in Jammu District. *Global Journal of Human Social Science*, 11(6), 13-18. Retrieved from [https://globaljournals.org/GJHSS\\_Volume11/2-Assessment-of-Preschool-Education-Component-of-ICDS-Scheme-in.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume11/2-Assessment-of-Preschool-Education-Component-of-ICDS-Scheme-in.pdf)

- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-8.
- Gormley Jr., W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095-2109.
- Gragnotati, M., Shekar, M., Das Gupta, M., Bredenkamp, C., & Lee, Y. K. (2005). *India's undernourished children: A call for reform and action*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13644> License: CC BY 3.0 IG
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Abridged – Annotated: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Humairah, I. (2017). *The Anganwadi workers of India—Connecting for health at the grassroots*. Retrieved from <https://xojagogs.wordpress.com/2017/09/10/the-anganwadi-workers-of-india-connecting-for-health-at-the-grassroots/>
- International Institute for Population Sciences [IIPS] and Macro International. (2007). *National Family Health Survey (NFHS-3), 2005–06: India: Volume I*. Mumbai: IIPS. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/frind3/frind3-vol1andvol2.pdf>
- International Monetary Fund [IMF]. (2015). *World economic outlook: Adjusting to lower commodity prices*. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Jāhāna, S. (2016). *Human development report 2016: Human development for everyone*. New York, NY: United Nations Publications. Retrieved from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016\\_human\\_development\\_report.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf)
- Jairam, M., & Chopra, G. (2020). Current status of non-formal preschool education in ICDS: A Review of Research. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 9(5), 117-124. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/344523623\\_CURRENT\\_STATUS\\_OF\\_NON\\_FORMAL\\_PRESCHOOL\\_EDUCATION\\_IN\\_ICDS\\_A\\_REVIEW\\_OF\\_RESEARCHES](https://www.researchgate.net/publication/344523623_CURRENT_STATUS_OF_NON_FORMAL_PRESCHOOL_EDUCATION_IN_ICDS_A_REVIEW_OF_RESEARCHES)
- Kaul, V., & Bhattacharjea, S. (2019). *Early childhood education and school readiness in India: Quality and diversity Singapore*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-13-7006-9
- Kaul, V., & Sankar, D. (2009). *Early childhood care and education in India. Education for All Mid-Decade Assessment*. New Delhi, India: National University of Educational Planning and Administration. Retrieved from <https://www.educationforallindia.com/early-childhood-care-and-education-in-india-1.pdf>
- Kaul, V., & Sharma, S. (2017). ECE policies in India: A historical analysis. In I. Miller, C. Cameron, & N. Barbour (Eds.), *The Sage handbook of early childhood policy* (pp. 32-48). London: Sage.
- Kaur, R. (2021). Role of Anganwadis in child development: Social impact assessment of Anganwadi Centers of Punjab. *International Journal of Social Science and Economic Research*. 6(7). 2342-2348. doi: 10.46609/IJSSER.2021.v06i07.019
- Kishor, S. (2000). Empowerment of women in Egypt and links to the survival and health of their infants in Women's empowerment and demographic processes. In Harriet B. and Gita Sen Presser (Eds), *International studies in demography* (pp. 119-156). New York, NY: Oxford University Press.
- Kular, S. S. (2015). A Study on preschool education program for children under ICDS in rural Punjab. *Punjab*, 2(4), 1216-1223.
- Kumar, S., & Rai, R. K. (2015). Role of India's Anganwadi Center in securing food and nutrition for mothers and children. *Journal of Agricultural & Food Information*, 16(2), 174-182.
- Ledlie, N. A. (2011). *Integrated child development services scheme: Impact of water quality on child malnutrition in India*. (Unpublished dissertation). Georgetown University, Washington, DC, U.S.A.
- Lipkowitz, R., & Poppe, J. (2014). Brain matters: Research into how the brain develops is shaping early childhood policies and programs. *State Legislatures*, 40(1), 24–26. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=cmedm&AN=24660248&site=eds-live>
- Lokshin, M., Dasgupta, M., Gragnolati, M., & Ivashenko, O. (2005). Improving child nutrition? The integrated child development services in India? *Development and Change*, 36(4), 613-640.

- Manhas, S., & Qadiri, F. (2010). A comparative study of preschool education in early childhood education centres in India. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 443-447.
- Mehta, S. (2016). *An analytical study of Anganwadi scheme and its impact on rural economy with special reference to Nagpura sector of Durg district Chhattisgarh*. (Unpublished dissertation). Pt. Ravishanker University, Raipur.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. Oxford, England: Department of Education, University of Oxford. Retrieved from [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Ministry of Women & Child Development. (2009). *Integrated child development services (ICDS) scheme*. Retrieved from <https://icds-wcd.nic.in/icds.aspx>.
- National Council of Applied Economic Research [NCAER]. (2001). *Concurrent Evaluation of Integrated Child Development Services: National Report*. New Delhi: NCAER.
- National Council of Applied Economic Research [NCAER]. (2004). *Rapid Facility Survey on ICDS Infrastructure*. New Delhi: NCAER.
- National Council of Educational Research and Training [NCERT]. (2005). *All-India educational survey*. New Delhi: NCERT.
- National Council of Educational Research and Training [NCERT]. (2018). *Preschool curriculum*: New Delhi: NCERT.
- National Institute of Public Cooperation and Child Development [NIPCCD]. (1992). *National evaluation of integrated child development services*. Retrieved from <https://www.nipccd.nic.in/ecce-reports#gsc.tab=0>
- National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD]. (2004). *Guidelines for monitoring & supervision of the scheme central monitoring unit (ICDS)*. Retrieved from <https://www.nipccd.nic.in/uploads/pdf/Guidelinespdf-9da3e49d741896bc13a4bb0666a32c9f.pdf>.
- National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD]. (2006a). *Handbook for Anganwadi Workers*. New Delhi-2: Power Prints.
- National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD]. (2006b). Three decades of ICDS: An appraisal. Chandu Press. Retrieved from Final Design ICDS ([nipccd.nic.in](http://nipccd.nic.in))
- National Institute for Public Cooperation and Child Development [NIPCCD]. (2015). *Monitoring visits of ICDS: A report*. Retrieved from <https://www.nipccd.nic.in/file/cmu/Reports/2015-16/AWC-Ann.2015-16.pdf>
- National Institution for Transforming India [NITI]. (2016). *Report of the expert committee on land leasing*. New Delhi: Government of India.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into practice*, 46(1), 5-13.
- Ohara, Y. U. K. I. (2013). The regulation of unrecognised low-fee private schools in Delhi: Potential implications for India's right to education act. *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage*, 1(3), 130-153.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015). *Education at glance: OECD indicators*. Paris: OECD publishing. Retrieved from <http://www.oecdilibary.org/docserver/download/9615031e.pdf?expires=1474977311&id=id&accname=guest&checksum=3578C2EFAAAF2B58269DEC4583117096>
- Raban, B. (2014). Brain research and early childhood education: Directions that could lead us astray. *Australian Educational Leader*, 36(4), 45-48.
- Rao, N. (2005). Children's rights to survival, development, and early education in India: The critical role of the Integrated Child Development Services program. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 15-31.
- Rao, N., Ranganathan, N., Kaur, R., & Mukhopadhyay, R. (2021). Fostering equitable access to quality preschool education in India: challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-22. doi: 10.1186/s40723-021-00086-6

- Samanta, S., Basu, S. S., Haldar, D., Sarkar, A. P., Saren, A. B., & Sarkar, G. N. (2017). Status of early childhood education under integrated child development services scheme in Bankura municipality, West Bengal. *Indian journal of public health, 61*(4), 261. doi: 10.4103/ijph.IJPH\_369\_16
- Samridhi, A., Bharti, S., & Sharma, S. (2007). Comparative study of cognitive development of ICDS and non-ICDS children (3-6 years). *Journal of Human Ecology, 22*(3), 201-204.
- Sarı, B. (2017). Hayata kendinden emin adımlarla başlamak için Sure Start Programı. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği* içinde (ss. 485-495). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Shabnam, N. (2003). *Preschool education and under privileged children*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Sharma, V., Garg, S. K., & Sharma, P. B. (2016). Identification of major drivers and roadblocks for remanufacturing in India. *Journal of Cleaner Production, 112*, 1882-1892.
- Singh, S. (2013). Impact of preschool education program of ICDS on children in rural Punjab. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 3*, 25-31.
- Sondankar, P. D., Kotnis, S. D., & Kumavat, A. P. (2015). Profile of Anganwadi workers and their knowledge regarding maternal and child health services in an urban area. *International Journal of Medical Science and Public Health, 4*(4), 502-507. doi: 10.5455/ijmsph.2015.09122014100
- Sripada, K. (2012). Neuroscience in the capital: Linking brain research and federal early childhood programs and policies. *Early Education & Development, 23*(1), 120-130. doi: 10.1080/10409289.2012.617288
- State Planning Commission. (2013). Early childhood education in Anganwadi Centers. Tamil Nadu. Retrieved from [http://www.spc.tn.gov.in/spc\\_reports/Childhood.pdf](http://www.spc.tn.gov.in/spc_reports/Childhood.pdf)
- Swaminathan, I. (1990). *Cognitively oriented programme for preschool children: A record manual*. Bangalore: Karnataka.
- Timsit, A. (2019). *Inside India's ambitious effort to provide early care and education to 400 million kids*. Retrieved from <https://qz.com/india/1584703/indias-icds-anganwadi-system-is-a-challenged-but-impressive-effort/>
- Tirath, K. (2014). *Beneficiaries from Anganwadi Centers*. Retrieved from <http://pib.nic.in/newsite/PrintRelease.aspx?relid=103220>
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry, 25*(4), 381-406.
- Women and Child Development Department. (2014). *Objectives of integrated child development services scheme (ICDS)*. Retrieved from [http://delhi.gov.in/wps/wcm/connect/doit\\_wcd/wcd/Home/IntegratedChildDevelopmentServices/ObjectivesofICDS](http://delhi.gov.in/wps/wcm/connect/doit_wcd/wcd/Home/IntegratedChildDevelopmentServices/ObjectivesofICDS).
- Working Group on Development of Children for the Eleventh Five Year Plan [2007-2012]. (2007). *Report of the steering committee on human development for eleventh five year plan (2007-12)*. New Delhi: Ministry of Women and Child Development, Government of India. Retrieved from <http://wcd.nic.in/wgearlychild.pdf>
- Yalçın, F. ve Aktan Acar, E. (2021). 20. yüzyıla yön veren erken çocukluk eğitimi müfredat modelleri. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* içinde (ss. 347-412). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, F. ve Erden, F. T. (2017). Erken çocukluk eğitimine Küba perspektifinden alternatif bir bakış: Kendi çocuğunu eğit programı. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 56-82. doi: 10.12984/egeefd.328376