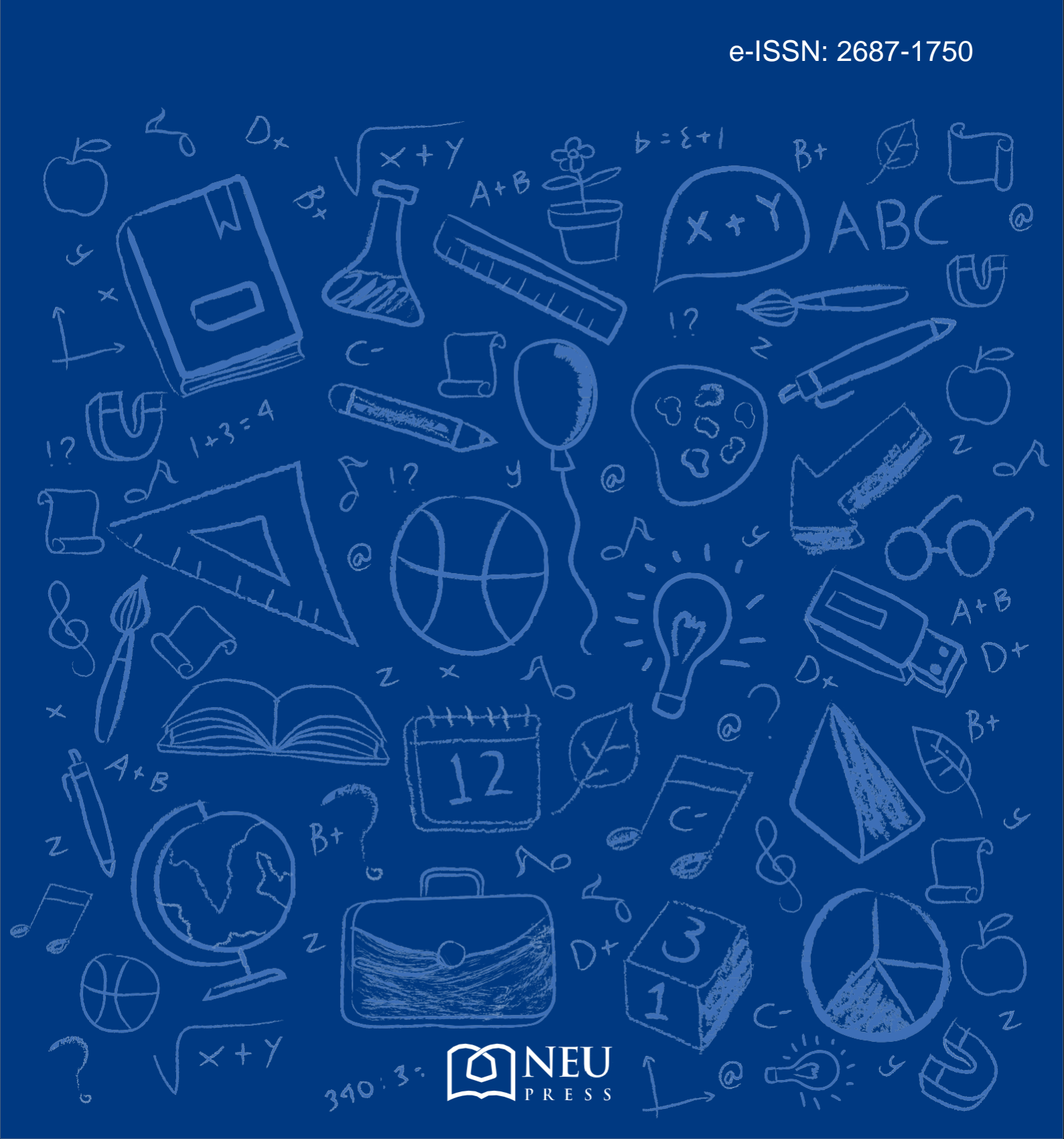




akef

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

e-ISSN: 2687-1750





akef

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF)
Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty (JAKEF)

Cilt/Volume: 4, Sayı / Issue: 2 (Eylül / September 2022)

E-ISSN: 2687-1750

Uluslararası Hakemli Dergi / International Refereed Journal

İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanı

Editör/ Editor

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sami ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KALECİ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Burcu DURMAZ (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Dr. Elif Selcan KUTUCU ÖZTAY (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Yayına Hazırlık ve Mizanpaj/Publishing Preparation & Layout Editor

Arş. Gör. Burcu YAPAR (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Arş. Gör. Merve TEMEL (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

İletişim

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı Posta Kodu:42090, Meram Yeni Yol
Meram / KONYA
0 332 323 82 27

Yayın Türü / Publication Type

Sürelî Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda iki kez (Mart ve Eylül) yayımlanır/ Published bi-annual
(March, September)

Web: <http://dergipark.org.tr/akef>

E-posta / E-mail: akefdergi@gmail.com

Yayın ve Danışma Kurulu/Editorial and Advisory Board

- Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Dorian STOİLESCU, University of Western Sydney NSW, Australia
Dr. Emina KARO, International Vizyon University Macedonia
Dr. Erdal HAMARTA, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Erhan ERTEKİN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Erkan TEKİNARSLAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi
Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi
Dr. Hakan TÜRKMEN, Ege Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim YALIN, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL - Gazi Üniversitesi
Dr. Kalina SOTİROSKA İVANOSKA, International Vizyon Uni. Macedonia
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mukaddes ERDEM, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nalan KAZAZ, Kosova AAB College
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nuri BALOĞLU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Oktay AKBAŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya Üniversitesi
Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi
Dr. Saranda SHATRİ, Kosova AAB College
Dr. Selçuk KARAMAN, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi
Dr. Şahin KESİCİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Yüksel DEDE, Gazi Üniversitesi
Dr. Zoran FİLİPOVSKİ, International Vizyon University Macedonia

Sayı Hakemleri / Reviewers of The Issue

- Dr. Nuriye KOÇAK – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Elif Selcan ÖZTAY – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Kasım KARTAŞ – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ – Gazi Üniversitesi
Dr. Ahmet ORHAN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Ahmet YIKMIŞ – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Rukiye KONUK ER – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Hatice COŞKUN – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Elçin AYZAZ- Dicle Üniversitesi
Dr. Mehmet SARÇALI – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Selim GÜNDOĞAN –Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. H. Deniz GÜNAYDIN- Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi
Dr. İsmail SEÇER – Atatürk Üniversitesi
Dr. Mustafa Kemal YÖNTEM _ Samsun Üniversitesi
Dr. Özkan ÇIKRIKÇI – Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Muhammet Emre KILIÇ – Atatürk Üniversitesi
Dr. Ünal ŞİMŞEK - Aksaray Üniversitesi
Dr. Ayşe ALKAN – Samsun Üniversitesi
Dr. Şemseddin GÜNDÜZ – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Mehmet ŞİMŞİR – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Güngör KARAUĞUZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Görkem AVCI- Bartın Üniversitesi
Dr. Feray Uğur ERDOĞMUŞ – Amasya Üniversitesi
Dr. Murat ATEŞ – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Bekir DİREKÇİ – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ruhan KARADAĞ- Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Emre ÜNAL - Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Nurullah YAZICI – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI – Hacettepe Üniversitesi
Dr. Recep ÇAKIR- Amasya Üniversitesi
Dr. Erman UZUN- Mersin Üniversitesi
Dr. Sümeyra SOYSAL - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Ömer BEYHAN - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Çelebi ULUYOL – Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER
ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ortaokul Öğrencilerinin İklimle İlgili Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapıları

182

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Mahremiyet Bilinci Ölçeği Geliştirme Çalışması

199

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

210

Personality Traits and Narcissism in Social Media Predict Social Media Addiction

224

Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği: Öğretmen Adayları Üzerinde Türk Kültürüne Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

238

Evaluation of Preservice Teachers' Computer-based Instructional Materials by Special Education Teachers

248

The Problems Encountered by the Individuals with Autism Attending Higher Education During the Distance Education Process

267

CONTENTS
RESEARCH ARTICLE

Cognitive Structures of Middle School Students Regarding Climate-Related Concepts

Developing Scale of Privacy Awareness for Primary School Students

Examination of Fraction Sense of 4th Grade Students in Terms of Some Variables

Sosyal Medya Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak Kişilik Özellikleri ve Sosyal Medyada Narsisizmin İncelenmesi

Social Media Burnout Scale: Adaptation to Turkish Culture, Validity and Reliability Study for Prospective Teachers

Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Bilgisayar Destekli Öğretim Materyallerinin Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

Yükseköğretime Devam Eden Otizmli Bireylerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

İÇİNDEKİLER ARAŞTIRMA MAKALESİ

Disadvantaged Students in the Distance Education: An Analysis Specific to Science Lesson	282
Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Bağlamında İncelenmesi1	297
The Mediating Role of Coping with Stress in Problematic Internet Use and Cognitive Flexibility Relation	314
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	328
Gelecekteki Çalışma Benliğine İlişkin Ayrıntıda Kariyer Uyumluluğu ve Kariyer İyimserliğinin Rolü	347
Öğretmen Yetiştiren Akademisyenlerin ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kök Değerlere İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma	360
Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri	376
Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi	398
Kök Değerler Eğitimi Açısından Özbek Masalları	426

CONTENTS RESEARCH ARTICLE

Uzaktan Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler: Fen Bilimleri Dersine Özgü Bir Analiz	
Examination of High School Students' Views on Society 5.0 in the Context of Analytical Thinking and Academic Perseverance	
Problemlili İnternet Kullanımı ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide Stresle Baş Etmenin Aracı Rolü	
Development of Teacher Leadership Scale: Validity and Reliability Study	
The Role of Career Adaptability and Career Optimism on Future Work Self Elaboration	
Teacher Training Academics and Secondary School Teachers on Root Values: A Qualitative Study	
Stakeholder Views On Determining Teacher Qualifications	
Examining The Cognitive Structures Of Secondary School Students Towards Non-Governmental Organizations Through Word Association Test	
Uzbek Tales in Terms of Education Root Values	

**İÇİNDEKİLER
DERLEME MAKALESİ**

Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye'deki
Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme

445

Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Geri
Bildirim Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin
Analizi

468

**CONTENTS
REVIEW ARTICLE**

A Study on the Concept of Literacy and
Literacy Studies in Turkey

Analysis of Postgraduate Theses on
Feedback in Educational Sciences in
Turkey

Ortaokul Öğrencilerinin İklimle İlgili Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapıları

İlker DERE¹  İbrahim AKTAŞLI² 

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Konya, Türkiye, idere@erbakan.edu.tr

² Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, ant_ibrahimaktasli@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 26.04.2022
Kabul: 31.07.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:
Sosyal Bilgiler,
İklim,
Kelime İlişkilendirme Testi,
Bilişsel Yapı,
Ortaokul Öğrencileri.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla belirlemektir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu iki devlet ortaokulunda okuyan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 174 öğrenci (90 kız, 84 erkek) oluşturmaktadır. KİT formunda öğrencilere iklimle ilgili yağış, bitki örtüsü, hava durumu ve sıcaklık kavramları verilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analize tabii tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin iklimle ilgili kavramları doğru bir şekilde ilişkilendirdiklerini ve konuyla ilgili yeterli bilgilere sahip olduklarını göstermiştir. Böylece öğrencilerin sosyal bilgiler kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesinde KİT'lerin kullanılabileceği bir kez daha ortaya koyulmuştur.

Cognitive Structures of Middle School Students Regarding Climate-Related Concepts

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 26.04.2022
Accepted: 31.07.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:
Social Studies,
Climate,
Word Association Test,
Cognitive Structure,
Middle School Students.

The present research aims to determine the cognitive structures of middle school students regarding climate-related concepts through the Word Association Test. For revealing the cognitive structures of middle school students regarding climate-related concepts, the survey model was employed in the study. The working group of the research consists of 174 students (90 females, 84 males) attending two public middle schools and selected through convenience sampling method. Students were given four key concepts of climate (precipitation, vegetation, weather condition, and temperature). The obtained data were analyzed to descriptive analysis. The WAT results showed that the students correctly associated the concepts related to climate and had sufficient knowledge about the subject. Thereby, once again, it has been demonstrated that using WATs in social studies courses can be beneficial, especially in revealing students' cognitive structures regarding abstract concepts.

Atf/Citation: Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 182-198.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Günümüzde öğretim faaliyetlerinde süreç temelli yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler gittikçe yaygınlaşmaktadır. Süreç temelli öğretime ve ölçmeye imkân tanıyan ve yaygın olarak kullanılan tekniklerden biri olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya konulması, kavram yanlışlarının ve kavramsal değişimlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015). Aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin anlamlı veya yeterli olup olmadıklarını tespit etme işlevi gören KİT’ler, dersin hem başında ön bilgileri tespit etmekte hem de sonunda kavram gelişimini ortaya koymaktadır (Bahar vd., 2015; Çelikkaya, 2018).

Tüm derslerde tercih edilen bu tekniğin kullanıldığı alanlardan biri de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, siyaset bilimi, vatandaşlık, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, hukuk gibi sosyal bilim dallarını barındırdığı için yüzlerce kavram içermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler kavramları hakkındaki mevcut bilgilerini, yanlışlarını ve kavramsal değişimlerini yansıtmak için çeşitli araştırmalarda KİT’ler tercih edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın öğrencilerin iklime ilişkin öğrencilerin zihinsel yapılarını tespit ederek ve mevcut kavram yanlışlarını ortaya koyarak sosyal bilgiler alanının temel konularından biri olan coğrafya eğitimine güncel bakış açıları kazandırması beklenmektedir.

Sosyal Bilgilerde İklim Konusu

Hem doğal hem beşeri süreçleri ve etkileşimleri inceleyen coğrafya, sosyal bilimler ve fen bilimleri arasında ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle coğrafi konular, sosyal bilgiler öğretim programında geniş bir şekilde yer almaktadır (Kızılcıoğlu, 2006, s. 83). Programda coğrafi kazanımlar, 4-7. sınıflarda özellikle tipik bir coğrafya öğrenme alanı olan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”de bulunmaktadır. Bu öğrenme alanında “İnsan yaşamı için gerekli olan mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmak, insanın çevresini ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırmak” amaçlanmaktadır (Kızılcıoğlu ve Taş, 2007, s. 100; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 11). Aynı zamanda bu öğrenme alanında sosyal bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere doğal çevreye duyarlılık değeri ile birlikte gözlem, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, araştırma ve mekân algılama becerilerinin kazandırılması öngörülmüştür (MEB, 2018a).

Sosyal bilgiler öğretim programının coğrafi kazanımları arasında yer alan önemli konulardan biri de klimatolojidir. İklim bilimi anlamına gelen klimatoloji, iklimin çevreye ve insanlara olan etkisini inceleyen bir bilim dalıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Bu bilim dalında, iklimi meydana getiren iklim elemanları ve iklime etki eden faktörler, tek tek veya gerekirse bir bütün olarak incelenmektedir (Yalçın, Demircan, Ulupınar ve Bulut, 2005). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki iklimle ilgili kazanımlar, Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2018a):

Tablo 1. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki İklimle İlgili Kazanımlar

Sınıf	Kazanımlar
4	“Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”
4	“Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.”
5	“Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.”
5	“Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.”
5	“Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”

6	<i>“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”</i>
6	<i>“Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.”</i>
6	<i>“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”</i>
7	<i>“Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.”</i>
7	<i>“Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.”</i>

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilgili kazanımlarda öğrencilerden yaşadığı çevrede görülen iklimi, Türkiye’deki çeşitli iklimlerin özelliklerini ve bitki örtüsünü tanıması, iklimin günlük yaşamdaki etkilerini tespit etmesi ve bazı çıkarımlar yapması beklenmektedir. Öğretim programında yer verilen bu kazanımlar iklim özellikleri ve iklimin insan yaşamına etkilerinin gittikçe geniş ve detaylı bir şekilde, sarmallık ilkesine göre ele alındığını göstermektedir (Şahin ve İnce, 2020).

Diğer konularda olduğu gibi, iklimle ilgili kazanımların öğretiminde de kavramların önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan kavramlar, anlamlı öğretim ve deneyimlerin organize edilmesinde anahtar bir role sahiptir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Özellikle öğrencilerin bilişsel yapılarının önemli ölçüde şekillendiği ilkökul ve ortaokul dönemlerinde (Şahin ve İnce, 2020), kavram öğretimi daha da önemli hale gelmektedir. Öğrenciler, ailelerinden ve çevrelerinden çok sayıda bilimsel olarak doğru olmayan kavram bilgisi, yani kavram yanlışlığı getirebilmektedir. Bu gerekçeyle sosyal bilgiler dersi öğretim programında, “kavram öğretiminin farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınarak; anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesinin önemine” vurgu yapılmıştır (MEB, 2018a, s. 10).

Kelime İlişkilendirme Testi

Sosyal bilgiler alanındaki kavramların öğretimi ve var olan kavram karmaşası ve yanlışlarının giderilmesine yönelik birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu kapsamda analogi, anlam çözümleme tabloları, balık kılıcı diyagramı, bilgi haritaları, kavram haritaları, kavram ağları, kavram karikatürleri, kavramsal değişim metinleri, portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, zihin haritaları ve kelime ilişkilendirme testi gibi birçok öğretim yöntemi ve tekniği geliştirilerek literatüre kazandırılmıştır (Er-Tuna, 2018; Karaca, 2018; Tokcan, 2015).

Literatüre kazandırılan tekniklerden biri de Kelime İlişkilendirme Testi’dir. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya konulması, kavram yanlışlarının ve kavramsal değişimlerin belirlenmesi gibi amaçlar doğrultusunda kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Bahar vd., 2015; Hovardas ve Korfiatis, 2006). KİT’ler, genellikle soyut olan ve “kara bir kutu” olarak nitelendirilen öğrencilerin zihnindeki herhangi bir konuyla ilgili temel kavramları, kavramlar arası ilişkileri, çağrışımları ve kavram yanlışlarını tespit etmek için etkili bir araçtır (Hastürk, 2017). Hem ölçme ve değerlendirme hem de tanı aracı olarak kullanılabilen KİT, öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koyan ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını sağlayan bir araçtır. Bununla birlikte KİT’in kavram ağı haritaları ile desteklenmesi de anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir faktördür (Bahar ve vd., 2015). Bunların yanında KİT’in en büyük avantajı, hazırlanışı ve uygulanışı bakımından oldukça kullanışlı olmasıdır (Hastürk, 2017). Ayrıca bu teknik, büyük gruplara da kolaylıkla uygulanabilmektedir (Kaya-Uyanık ve Çalışkan, 2015). Bunların yanında tüm derslerde kullanılabilecek esnekliğinin olması, KİT’in önemli avantajları arasındadır. Kelime ilişkilendirme testlerinin bu avantajlarının yanında birtakım sınırlılıkları da vardır. Frekans tablolarının oluşturulmasının zaman alıcı olması ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilmesi, bu tekniğin sınırlılıkları olarak gösterilebilir (Bahar vd., 2015; Hastürk, 2017).

Bu tekniğin uygulama aşamasında öncelikle konuyla yakından ilgili 5-10 kavram anahtar kavram belirlenir. Öğrencilere her bir kavram için belirli bir süre (30- 50 saniye arası) verilir. Bu süre, öğrencilerin yazma güçlükleri dikkate alınarak eğitimci tarafından belirlenir. Anahtar kavramların birbirini

etkilememesi için her bir kavram ayrı sayfada ele alınır ve alt alta 5-10 defa yazılır. Verilen sürede öğrenciler, seçilen temel kavramların çağrıştırdığı kelimeleri veya akıllarına gelen kavramları alt alta yazarlar (Bahar vd., 2015; Başol, 2016; Çelikkaya, 2018; Kaya-Uyanık ve Çalışkan, 2015). Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testine vermiş olduğu cevaplar ise ayrıntılı bir şekilde incelenerek frekans tabloları oluşturulur. Frekans tablosunun anlamlı hale gelmesi için kavram ağı oluşturulur. Ayrıca öğrencilerin anahtar kavramlar arasındaki ilişkileri nasıl algıladığını tespit etmek ve yeni ilişkileri ortaya koymak için “kesme noktası” tekniği kullanılmaktadır (Bahar vd., 2015; Kaya-Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Literatür Taraması

Sosyal bilgiler ve coğrafya literatürü incelendiğinde KİT’lerin araştırmalarda yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın kapsamına giren çalışmalarda sosyal bilgiler kavramlarıyla ilgili ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapıları incelenmiştir. İlgili çalışmalara bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının incelendiği görülmektedir:

- Akman ve Koçoğlu (2016) 8. sınıf öğrencilerinin “Atatürk ilkeleri”,
- Aydemir (2014) 7. sınıf öğrencilerinin “beşeri coğrafya”,
- Aydemir ve Ulu-Kalın (2018) 8. sınıf öğrencilerinin “bağımsızlık, özgürlük, özgüven ve çağdaşlaşma”;
- Dinç, Sezer, Üztemur ve İnel (2018) ortaokul öğrencilerinin “demokratik değerler”;
- İnel, Akar ve Üztemur (2016) 8. sınıf öğrencilerinin “yönetim biçimleri”,
- Gençoğlu (2019) 6. sınıf öğrencilerinin “doğal afetler”,
- Karaca (2018) 7. sınıf öğrencilerinin “meslek grupları”,
- Karatekin ve Elvan (2016) 8. sınıf öğrencilerinin “demokrasi”,
- Kılıçoğlu (2018) 8. sınıf öğrencilerinin “temel vatandaşlık”,
- Özkaral ve Bozyiğit (2021) 8. sınıf öğrencilerinin “yeryüzü şekilleri”,
- Tokcan ve Yiter (2017) 5. sınıf öğrencilerinin “doğal afetler”

Bunların dışında Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019), 6. sınıf öğrencilerinin “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki kavramlarla ilgili bilişsel yapılarını ve değişimlerini incelemiştir. Yapılan çalışmalar içerisinde araştırma konusuna en yakın çalışma, Öztürk ve Yılmaz-Özcan (2017) tarafından yürütülmüştür. KİT’lerin ön test ve son test olarak uygulandığı araştırmada öğrencilerin hava olayı, hava durumu ve iklim ile birlikte 16 kavramla ilgili bilişsel yapıları, yanlışları ve kavramsal değişim süreci incelenmiştir. KİT tekniğinin kullanılmayan bazı çalışmalarda; bulut ve yağmur ilişkisi (Alkış, 2005), hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri (Doğar ve Başibüyük, 2005), mevsimlerin oluşumu (Alkış, 2006), bulut kavramını anlama düzeyi (Alkış ve Güleç, 2006), sıcaklığın dağılımını etkileyen faktörleri algılama (Alkış ve Ünlü, 2006), nem kavramını algılama (Alkış, 2007a), yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimleri (Alkış, 2007b) ve rüzgâr kavramını algılama (Alkış, 2007c) gibi konular ele alınmıştır. Görüldüğü üzere KİT tekniği ile ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara bilişsel yapılarını ve kavram yanlışlarını doğrudan inceleyen bir çalışma tespit edilememiştir. Mevcut literatürdeki boşluktan hareketle tasarlanan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Tarama modelinde araştırma konusu (bir olay, birey ya da nesne) kendi şartları içinde olduğu şekilde betimlenir ve herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme

çabası gösterilmez (Karasar, 2017). Bu gerekçeyle öğrencilerin iklimle ilgili kavramlara yönelik mevcut bilişsel yapılarını belirlemek için tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya ilinin Karatay ilçesindeki iki devlet ortaokulunda okuyan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 174 öğrenciden (90 kız, 84 erkek) oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı şu şekildedir: 5. sınıf 36 öğrenci (19 kız - 17 erkek), 6. sınıf 42 öğrenci (21 kız - 21 erkek), 7. sınıf 58 öğrenci (30 kız - 28 erkek) ve 8. sınıf 38 öğrenci (20 kız - 18 erkek).

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmanın verileri, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında iklimle ilgili 4 anahtar kavram (yağış, bitki örtüsü, hava durumu ve sıcaklık) belirlendikten sonra 2. yazar, öğrencilere KİT'leri sırayla dağıtmıştır. Ardından öğrencilere KİT uygulama yönergesini tanıtmış ve açıklamıştır. Aşağıda kelime ilişkilendirme testine yönelik örnek bir uygulama yer almaktadır:

Sıcaklık.....
Sıcaklık.....
Sıcaklık.....
Sıcaklık.....
Sıcaklık.....

Çalışmanın verileri toplanırken, öğrencilerin bilişsel yapılarını belirlemek için her bir anahtar kelime için 45 saniye süre verilmiştir. Verilen süre dolduktan sonra bir sonraki anahtar kavrama geçilmiştir. Uygulama, sosyal bilgiler öğretmeni olan 2. yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama verilerini değerlendirmek için öğrencilerin verdikleri cevaplar, betimsel analize tutulmuştur. Bu kapsamda her bir anahtar kavram için frekans tablosu, ardından frekans tablosunu anlamlandırmak için kavram ağları hazırlanmıştır. Öğrencilerin anahtar kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak için "kesme noktası" tekniği kullanılmıştır (Bahar vd., 2015). Bu çalışmada kesme noktası 10 ve üzeri kesme noktası olarak belirlenerek geriye kalan cevaplar kavram ağlarına dâhil edilmemiştir. Kavram ağlarında kullanılan renkler kesme noktası aralıklarını ifade etmektedir. Kesme noktası aralıkları değiştikçe yeni renkler ağlara eklenmiştir. Her rengin hangi kesme aralığını temsil ettiği şekillerin altında açıklanmıştır. Örneğin; "Kesme noktası 10 ve 19 arası" kavram ağında, kahverengi açıklayıcı renk olarak tercih edilmiştir. Ayrıca analizlerin tutarlılığını sağlamak için araştırmacılar, verileri öncelikle bağımsız, ardından birlikte değerlendirmiştir.

Etik

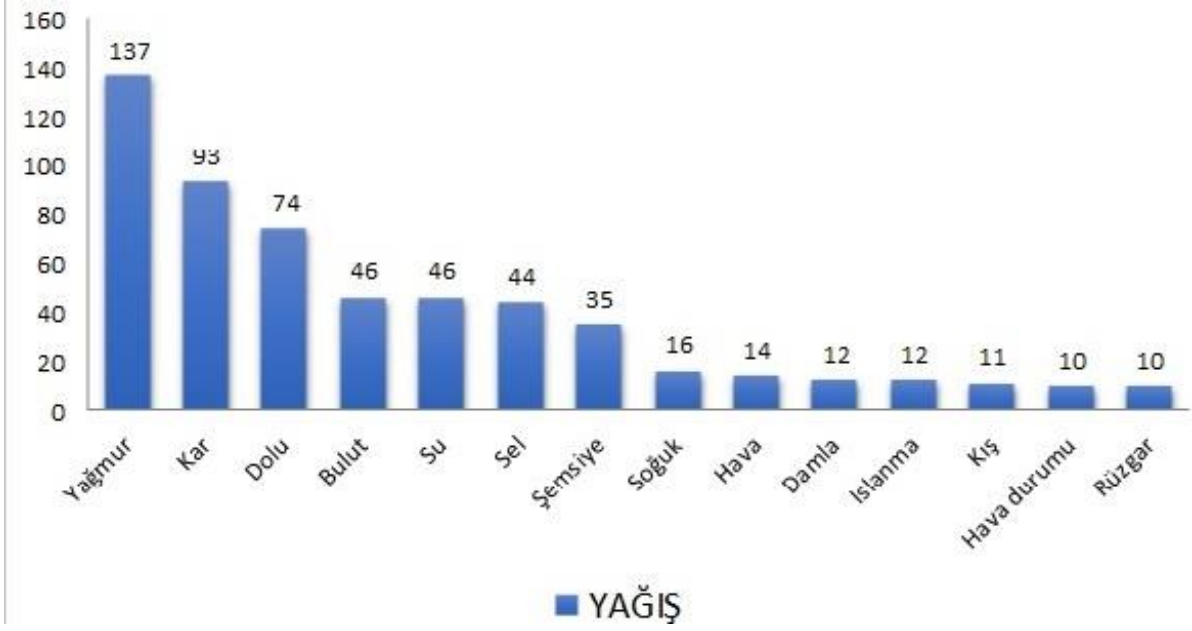
Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilerek Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08.05.2020 tarihli 2020/39 sayılı belge ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümü, öğrencilerin kavramlara vermiş oldukları cevaplardan oluşan frekans dağılımları ve kavram ağları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

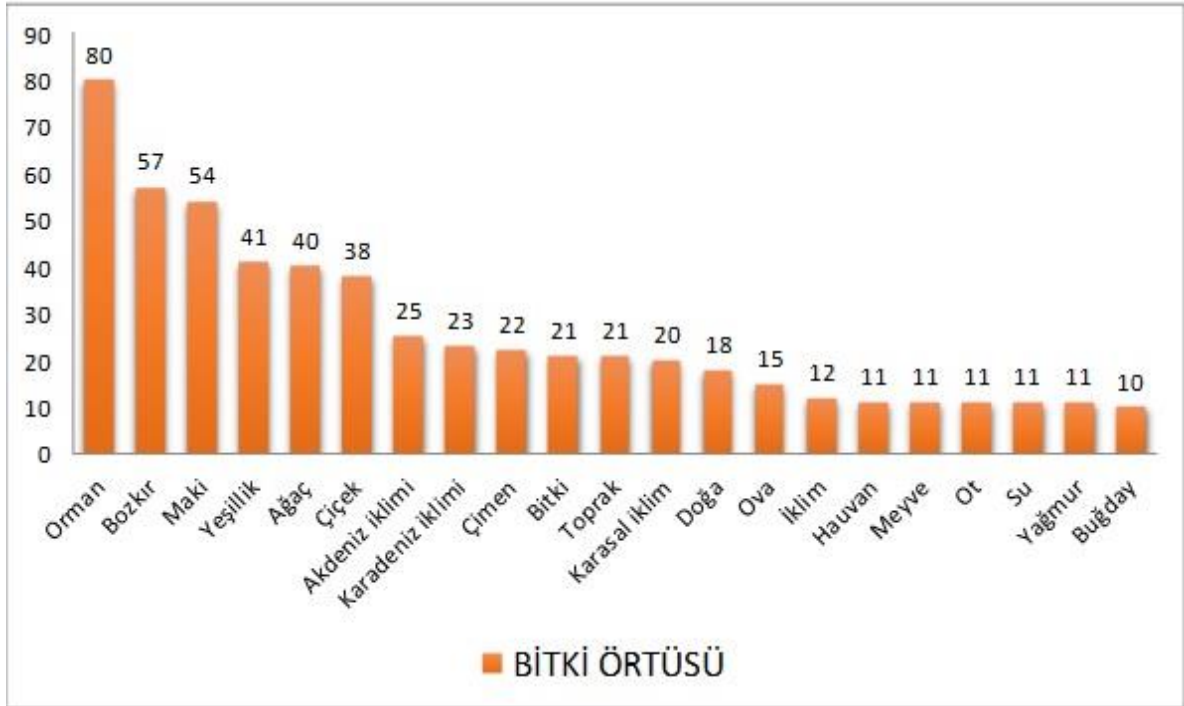
Frekans Dağılımları

İlk olarak öğrencilerin "yağış" kavramına yönelik verdikleri cevapları içeren kelimelerin frekans dağılımı aşağıdaki Grafik 1'de sunulmuştur:



Grafik 1. Yağış Kavramına Yönelik Frekans Dağılımı

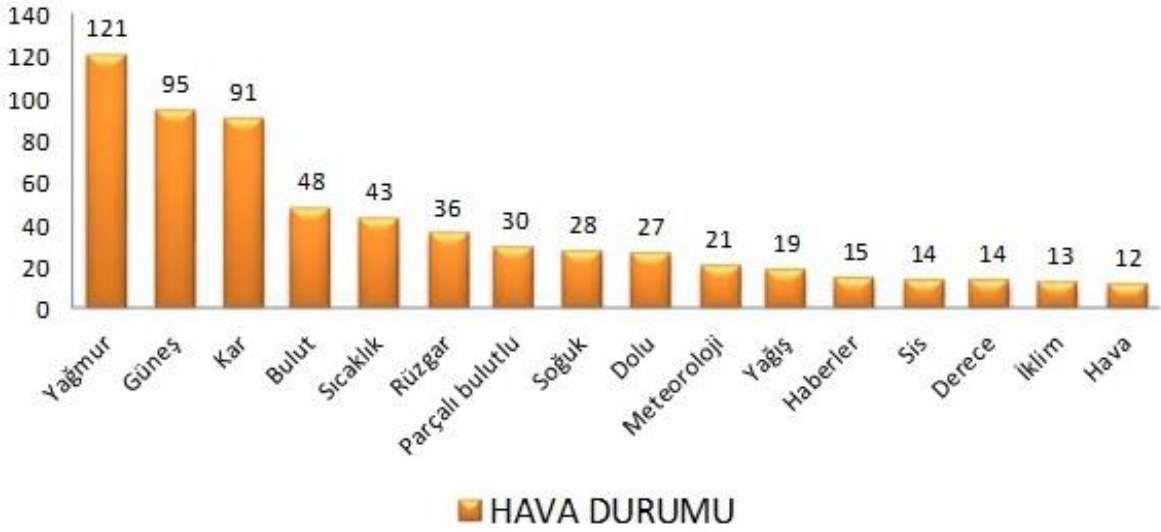
Grafik 1’de görüldüğü üzere öğrenciler, yağış kavramını en çok yağmur (137), ardından sırayla kar (93), dolu (74), bulut (46), su (46) ve sel (44) kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin yağış ve sel kelimelerini ilişkilendirmesi, yağış ve doğal afetler ilişkisini yansıtmaktadır. Öğrencilerin "bitki örtüsü" kavramına yönelik verdikleri cevapları içeren kelimelerin frekans dağılımı aşağıdaki Grafik 2’de yer almaktadır:



Grafik 2. Bitki Örtüsü Kavramına Yönelik Frekans Dağılımı

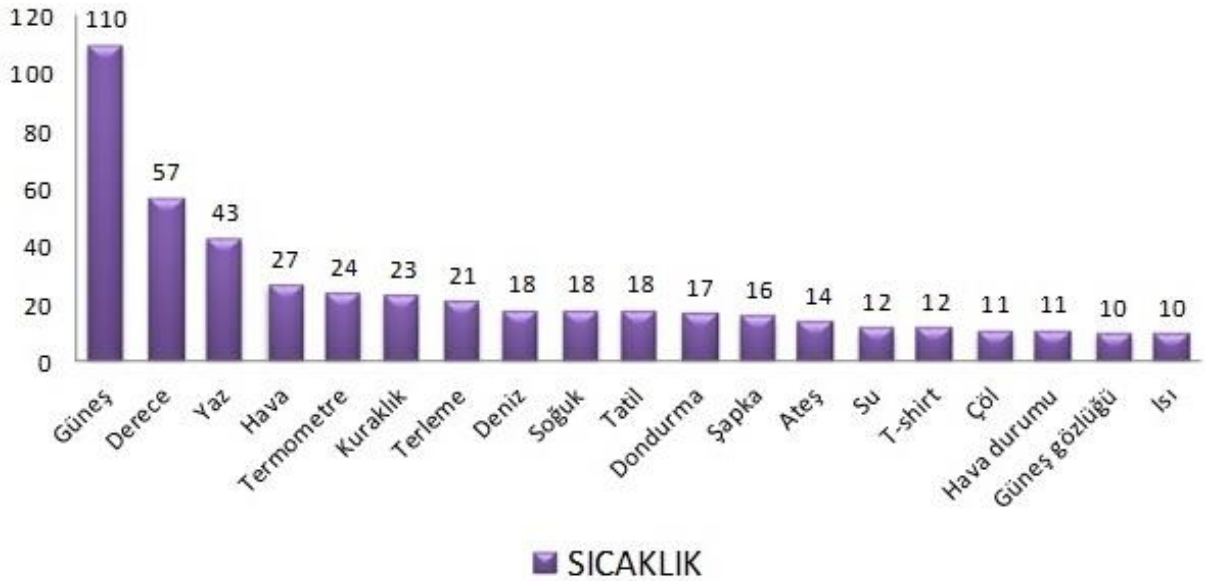
Öğrencilerin bitki örtüsü kavramını en çok orman (80), ardından sırayla bozkır (57), maki (54), yeşillik (41), ağaç (40) ve çiçek (38) kelimeleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkiye’de görülen 3 iklim tipini (Akdeniz iklimi, Karadeniz iklimi ve Karasal iklim) ve bu iklimlere ait olan bitki örtüsü türlerini (maki, orman ve bozkır) ifade etmeleri, iklim ve bitki örtüsü ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca ağaç, çiçek, çimen ve ot cevapları da bitki örtüsü denince öğrencilerin akıllarına çeşitli bitki türlerinin geldiğini göstermektedir. Son olarak doğa (18) cevabı, öğrencilerin bitki örtüsünü doğanın bir parçası olarak değerlendirdiğine; ova (15) yanıtı ise yüzey şekilleri ile bitki örtüsü arasında ilişki kurduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin "hava durumu" kavramına yönelik verdikleri cevapları içeren kelimelerin frekans dağılımına aşağıdaki Grafik 3'te yer verilmiştir:



Grafik 3. Hava Durumu Kavramına Yönelik Frekans Dağılımı

Öğrencilerin yağış kavramında olduğu gibi hava durumu kavramında da en çok yağmur (121) kelimesini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sıcaklık, yağmur, kar, bulut, rüzgâr, dolu, yağış, parçalı bulutlu ve sis kelimeleri ile hava durumu kavramını ilişkilendirmesi, hava durumu ve hava olayları ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca haberler ve meteoroloji cevapları ise öğrencilerin hava durumunun haberlerden takip ettiğine ve hava durumu ile ilgili bilgilerin meteoroloji bilimi ışığında elde edildiğine atfı yaptıklarına işaret etmektedir. Öğrencilerin "sıcaklık" kavramına yönelik verdikleri cevapları içeren kelimelerin frekans dağılımı aşağıda sunulmuştur:



Grafik 4. Sıcaklık Kavramına Yönelik Frekans Dağılımı

Öğrencilerin sıcaklık kavramını en çok güneş (110) kelimesi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin en fazla güneş kelimesini kullanması, güneşin sıcaklığın kaynağı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derece (57), yaz (43), hava (27), termometre (24) ve kuraklık (23) gibi kelimelerle sıcaklık kavramını ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Derece kelimesinin sıcaklık ile ilişkilendirilmesinde, sıcaklık biriminin derece olması, termometre ile ilişkilendirmesinde ise sıcaklığı ölçen alet olması etkili olabilir.

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda oluşan frekanslar genel olarak değerlendirildiğinde, en fazla kullanılan kelimelerin sıralaması aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

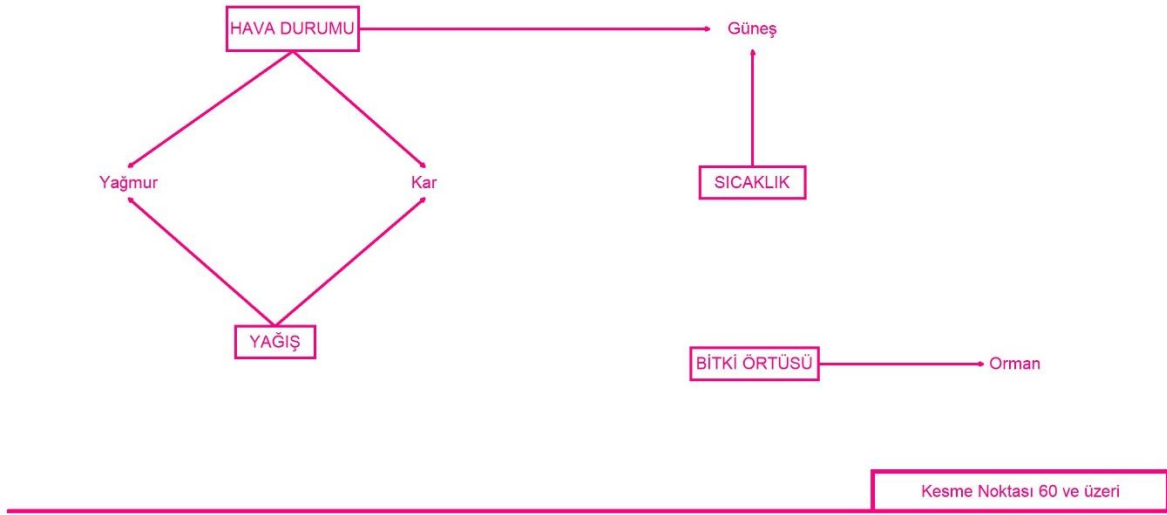
Tablo 2. En Fazla Tekrar Edilen Kelimeler

Sıra	Kelime	Toplam Tekrar Sayısı	Sıra	Kelime	Toplam Tekrar Sayısı
1	Yağmur	269	7	Derece	57
2	Güneş	205	8	Su	57
3	Kar	184	9	Rüzgâr	46
4	Dolu	101	10	Sel	44
5	Bulut	94	11	Sıcaklık	43
6	Bozkır	57	12	Yaz	43

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrenciler dört anahtar kavrama ilişkin verdiği cevaplarda en çok yağmur, güneş, kar, dolu ve bulut kelimelerini tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin Bilişsel Yapıları

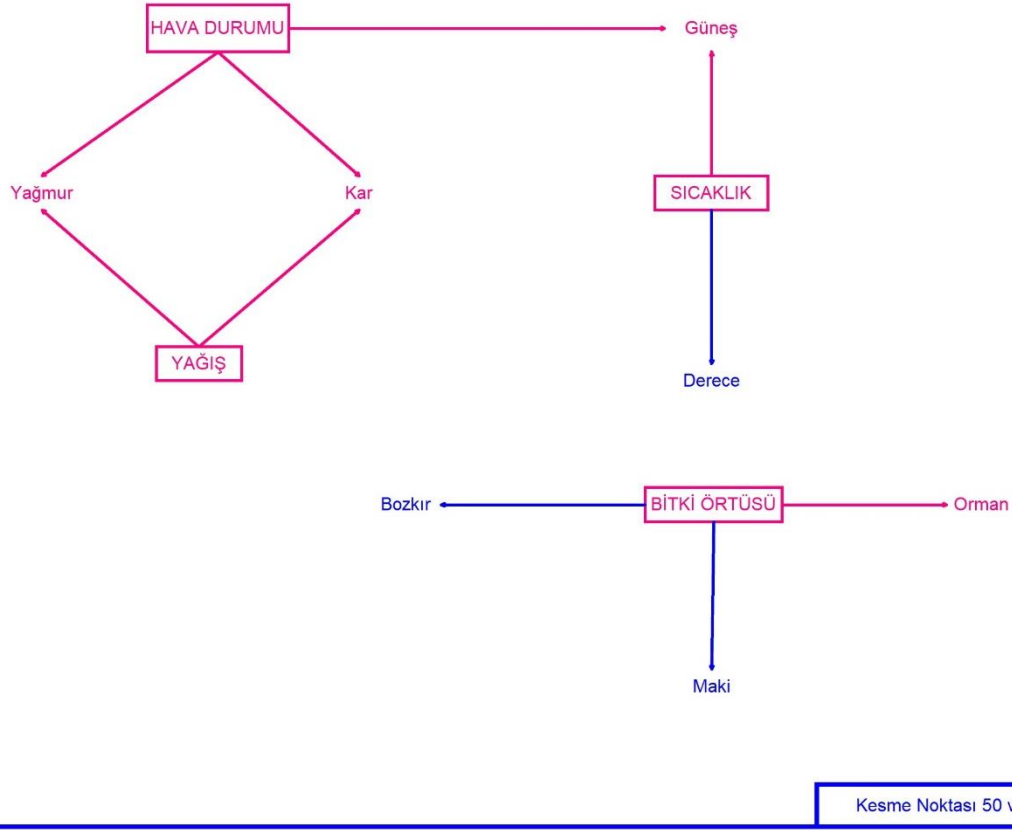
Bulguların ikinci bölümünde kesme noktalarına göre hazırlanan kavram ağları sırayla sunulmuştur. İlk olarak kesme noktası 60 ve üzerini gösteren kavram ağı, Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Kesme Noktası 60 ve Üzerinde Olan Kavram Ağı

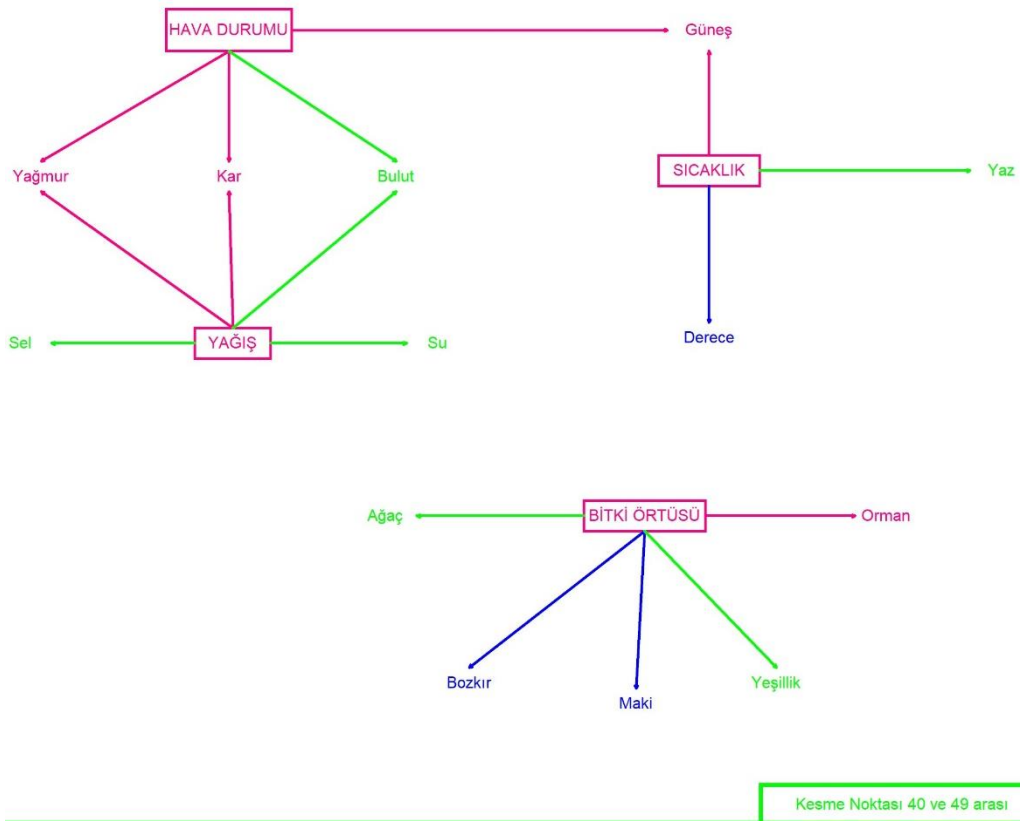
Şekil 1’de görüldüğü gibi, kesme noktası 60 ve üzerinde olan yağış ve hava durumu anahtar kavramlarıyla yağmur ve kar kelimesini; hava durumu ve sıcaklık anahtar kavramlarıyla güneş kelimesini; bitki örtüsü anahtar kavramıyla ise orman kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu aralıkta bütün anahtar kavramlarla ilişki kurulmuştur.

Kesme noktası 50-59 arasındaki ilişkileri gösteren kavram ağı, Şekil 2’de sunulmuştur:



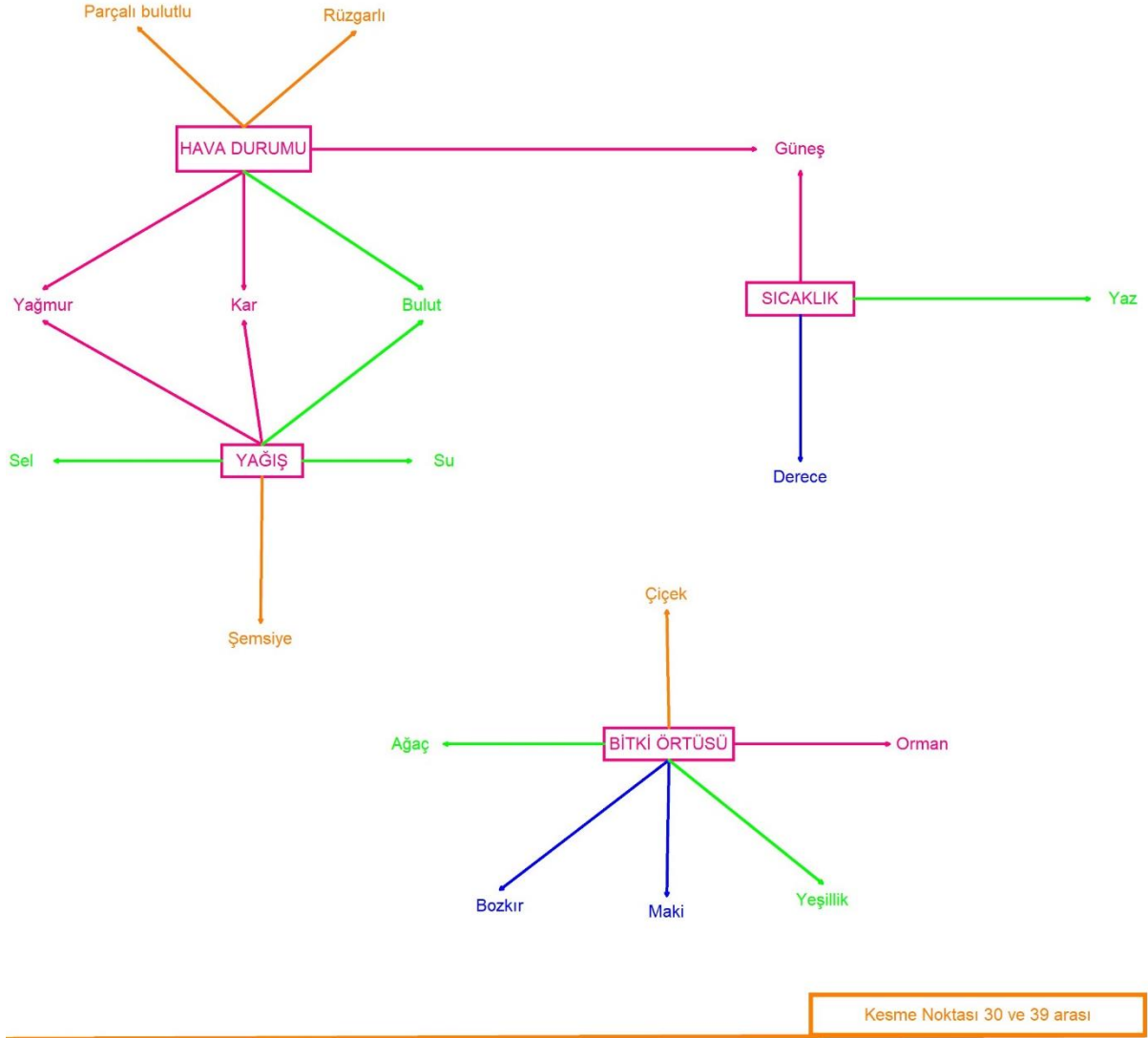
Şekil 2. Kesme Noktası 50-59 Arası Olan Kavram Ağı

Kesme noktası 50-59 aralığında sıcaklık anahtar kavramıyla derece kelimesinin; bitki örtüsü anahtar kavramıyla bozkır ve maki kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu aralıkta hava durumu ve yağış kavramları ile ilgili bir ilişki kurulmadığı tespit edilmiştir. Kesme noktası 40-49 arasındaki ilişkileri gösteren kavram ağı, Şekil 3'te sunulmuştur:



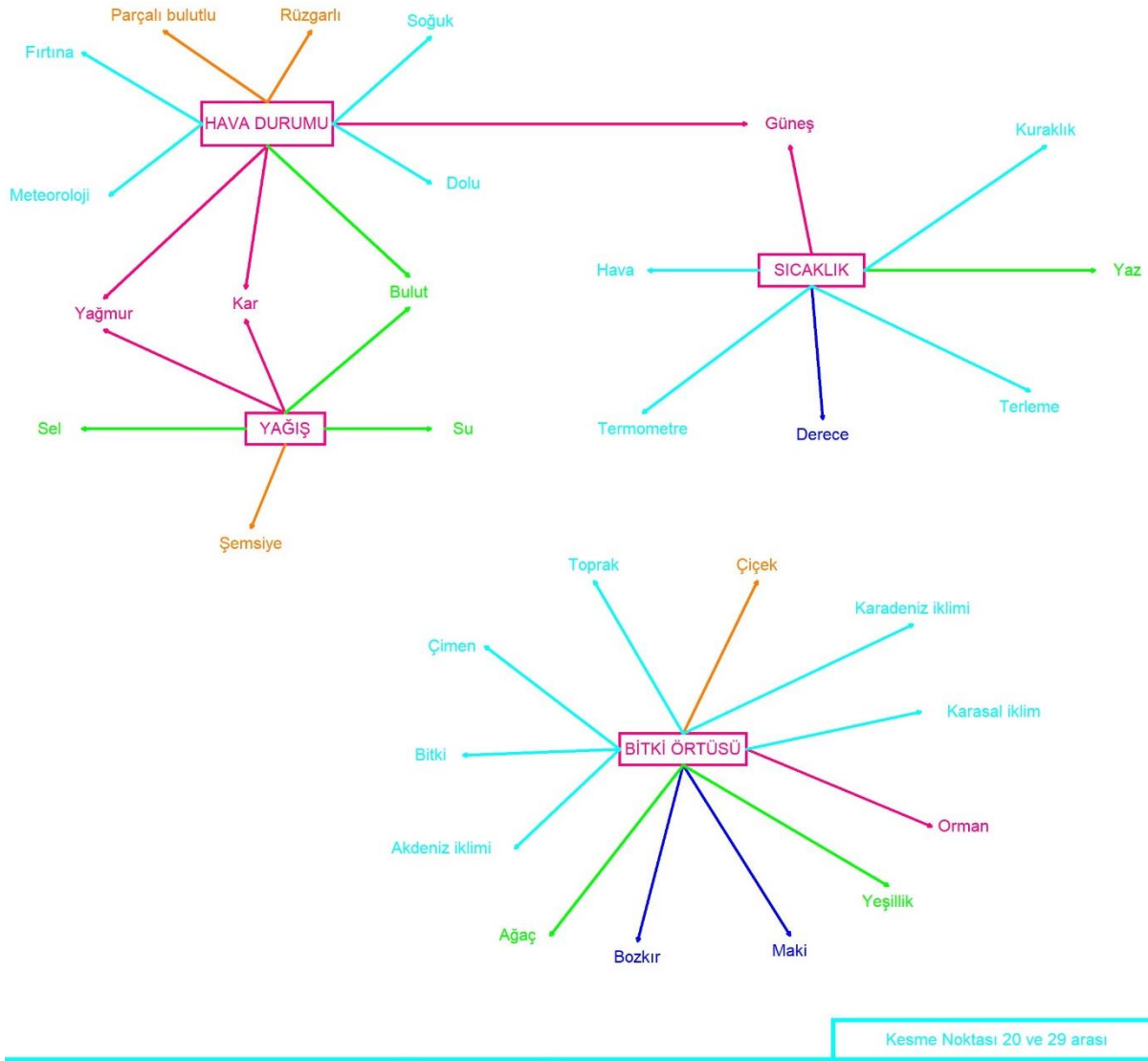
Şekil 3. Kesme Noktası 40-49 Arası Olan Kavram Ağı

Kesme noktası 40-49 aralığında yağış ve hava durumu anahtar kavramlarının, bulut kelimesi; yağış anahtar kavramı, sel ve su kelimesi; sıcaklık anahtar kavramı, yaz kelimesi; bitki örtüsü anahtar kavramının ise ağaç ve yeşillik kelimeleriyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu aralıkta bütün anahtar kavramlarla ilişki kurulmuştur. Kesme noktası 30-39 arasındaki ilişkileri gösteren kavram ağı, Şekil 4'te sunulmuştur:



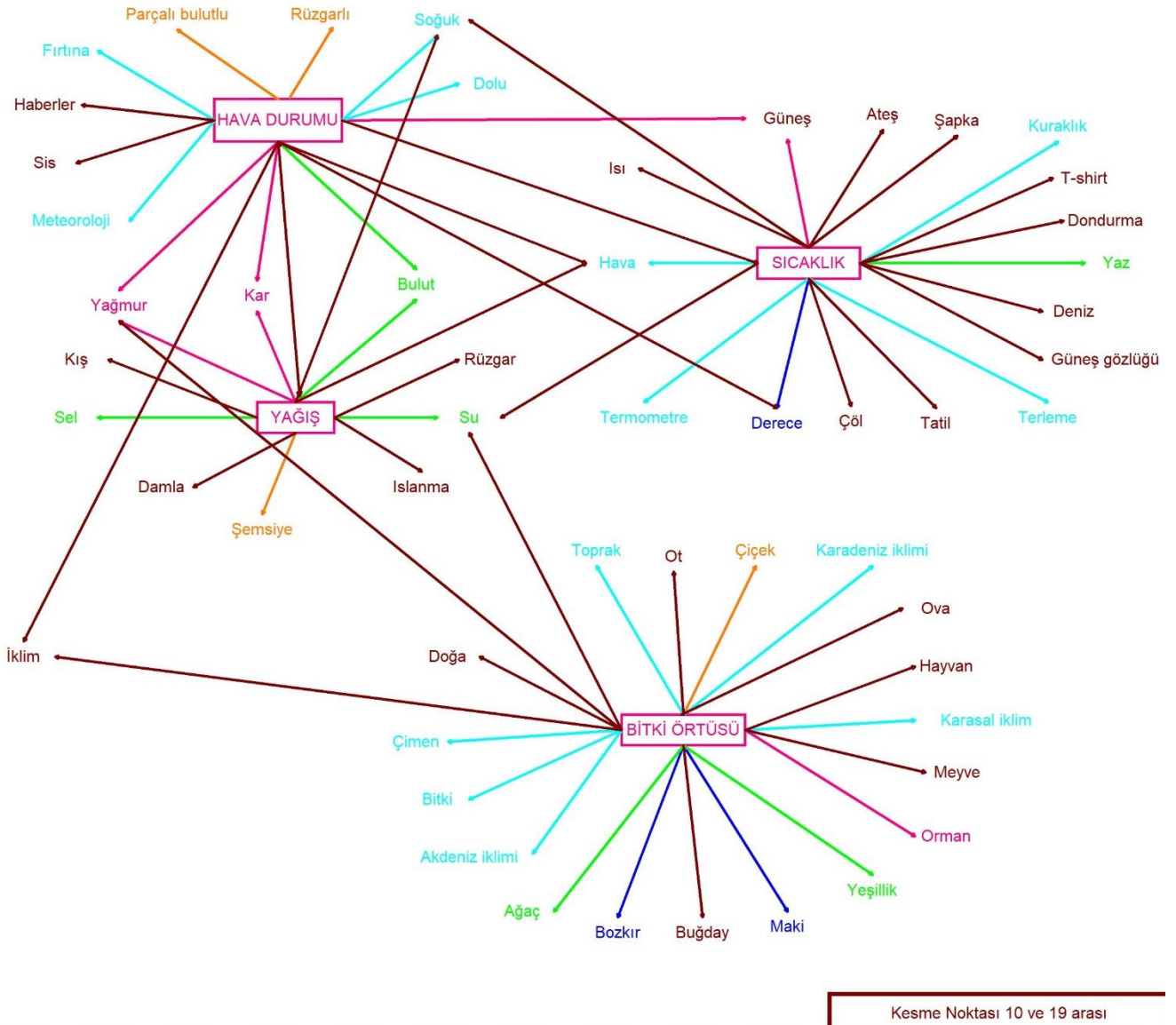
Şekil 4. Kesme Noktası 30-39 Aralığında Kavram Ağı

Kesme noktası 30-39 aralığında yağış anahtar kavramıyla şemsiye; hava durumu anahtar kavramıyla parçalı bulutlu ve rüzgârlı; bitki örtüsü anahtar kavramıyla ise çiçek kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu aralıkta sıcaklık kavramı herhangi bir kelime ile ilişkilendirilmemiştir. Kesme noktası 20-29 arasındaki ilişkileri gösteren kavram ağı, Şekil 5'te sunulmuştur:



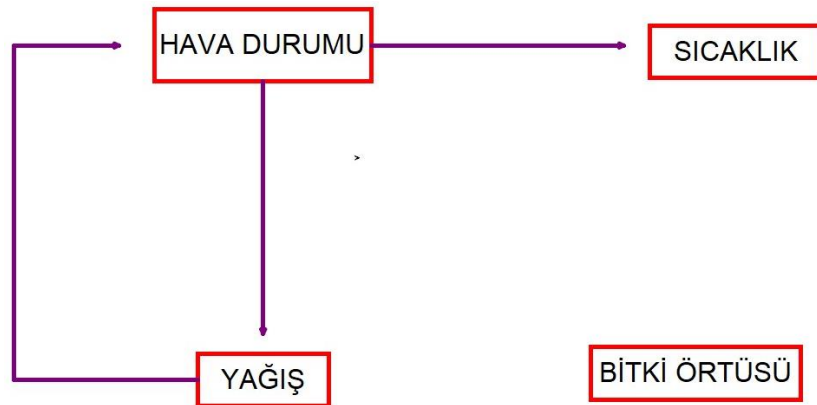
Şekil 5. Kesme Noktası 20-29 Aralığında Kavram Ağı

Kesme noktası 20-29 aralığında hava durumu anahtar kavramının soğuk, dolu, fırtına ve meteoroloji; sıcaklık anahtar kavramının hava, termometre, kuraklık ve terleme; bitki örtüsü anahtar kavramının ise toprak, çimen, bitki, Akdeniz iklimi, Karadeniz iklimi ve Karasal iklim kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu aralıkta yağış kavramı herhangi bir kelime ile ilişkilendirilmemiştir. Kesme noktası 10-19 arasındaki ilişkileri gösteren kavram ağı, Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6. Kesme Noktası 10-19 Arası Olan Kavram Ağı

Kesme noktası 10-19 aralığında bütün anahtar kavramlarla ilgili ilişki kurulmuştur. Öğrencilerin bilişsel yapılarında en fazla kelimenin kullanıldığı aralık burası olmuştur. Bu aralıkta 34 kelime, 4 anahtar kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Su, yağmur ve iklim kelimelerinin kullanılmasıyla birlikte bitki örtüsü anahtar kavramıyla diğer kavramlar arasında dolaylı bir ilişki kurulmuştur. Ayrıca hava durumu anahtar kavramının yağış ve sıcaklık anahtar kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bütün kesme noktaları dâhil olmak üzere anahtar kavramların birbirleriyle ilişkisi aşağıda Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. Anahtar Kavramlar Arası İlişkiler

Şekil 7'den anlaşılacağı üzere bitki örtüsü kavramı hariç diğer kavramlar arasında ilişki kurulmuştur. Bu ilişki, yalnızca 10 ve 19 kesme aralığında ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin bitki örtüsü kavramının diğer anahtar kavramlarla doğrudan ilişkili olduğunu düşünmediğine işaret etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara (yağış, bitki örtüsü, hava durumu ve sıcaklık) yönelik bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kesme noktası (KN) 10 ve üzeri kelimeler dikkate alındığında, öğrencilerin hava durumu kavramıyla ilgili 627, yağış kavramıyla ilgili 560, bitki örtüsü kavramıyla ilgili 552 ve sıcaklık kavramıyla ilgili ise 472 kelime ürettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en fazla kullanılan kelimeler sırasıyla yağmur, güneş, kar, dolu, bulut, bozkır, derece ve su kelimeleri olmuştur.

Öğrencilerin kesme noktası aralıklarında ne kadar kelime kullandıklarına bakıldığında ise KN 10-19 aralığında 34 kelime, KN 20-29 aralığında 13 kelime, KN 30-39 aralığında 4 kelime, KN 40-49 aralığında 8 kelime, KN 50-59 aralığında 3 kelime ve KN 60-69 aralığında 8 kelime olmak üzere toplam 70 kelime kullandıkları görülmektedir. Dört anahtar kavrama (yağış, bitki örtüsü, hava durumu ve sıcaklık) verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, yağış anahtar kavramının yağmur, kar, dolu, bulut, su ve sel kelimeleriyle; bitki örtüsü kavramının orman, bozkır, maki, yeşillik, ağaç ve çiçek kelimeleri ile yoğun bir şekilde ilişkilendirildiği görülmüştür. Bununla birlikte hava durumu kavramı; yağmur, güneş, kar, bulut, sıcaklık ve rüzgâr kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin güneş, derece, yaz, hava, termometre ve kuraklık kelimelerini diğer anahtar kavram olan sıcaklık ile sıkça ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kullandığı 70 kelimeye bakıldığında, öğrencilerin önemli bir kavram yanılıgısına sahip olmadıkları ve iklimle ilgili kavramlara ilişkin doğru bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kavram yanılıgısı olmamakla birlikte bu çalışmada öğrencilerin yaz, şemsiye, haberler, tatil, şapka, dondurma, t-shirt ve güneş gözlüğü gibi kelimeler kullanması, onların bilişsel yapılarının oluşumunda günlük hayatın etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Kaya ve Akış (2015) tarafından yapılan araştırmada, coğrafya öğretmen adaylarının hava kavramını bilimsel dilden ziyade konuşma dilindeki kelimelerle açıklamaya çalışması, gündelik hayatın bilişsel yapı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "*Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.*" (MEB, 2018a, s. 17) şeklindeki kazanım da bu sonucu desteklemektedir.

Çalışmada öğrenciler, yağış anahtar kavramını yağmur, kar ve dolu kelimeleriyle yoğun bir şekilde ilişkilendirmişlerdir. Alkış'ın (2007b) 5. sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılamaları üzerine yapmış olduğu çalışmada da öğrenciler, yağış çeşitlerini yağmur, kar ve dolu gibi kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin iklim ile ilgili kavramlara vermiş oldukları cevaplarda yaz ve kış mevsimlerini belirtip ilkbahar ve sonbahar mevsimlerini ifade etmemelerinde öğrencilerin yaşamış oldukları şehir olan Konya'da karasal iklimin görülmesinin etkisi olabilir. Ders kitaplarında karasal iklimin karakteristik özelliğinin "*Yazlar sıcak ve kurak, kışlar soğuk ve kar yağışlı geçer.*" (MEB, 2018b, s. 102; Şahin, 2018, s. 72) şeklinde ifade edildiği düşünülürse; Konya şehrinde yaşayan öğrencilerin özellikle yaz ve kış mevsiminin baskın etkisini yoğun bir şekilde hissetmeleri, öğrencilerin algılarında ilkbahar ve sonbahar cevaplarının yer almamasında etkili olabilir.

Çalışmada dikkat çeken diğer bir husus, bazı öğrencilerin bitki örtüsü anahtar kavramına orman, bozkır, maki, Akdeniz iklimi, Karadeniz iklimi ve Karasal iklim yanıtlarını vermesidir. Öğrencilerin cevapları, bitki örtüsü kavramının daha bilimsel bilgilerle değerlendirildiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında (MEB, 2018b; Şahin, 2018) iklim tiplerine ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bitki örtüsü özelliklerine detaylı olarak yer verilmesi öğrenci cevaplarında etkili olabilir. Gökçe ve Öztürk (2013), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin coğrafya bilimi konularının algıları üzerine yapmış olduğu çalışmada iklim ve bitki örtüsü gibi fiziki coğrafya konularının okullarda kapsamlı bir şekilde işlenmesinin öğrencilerin algılarını etkileyebileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmada da öğrencilerin vermiş olduğu olgusal bilgiler, okulda iklim ve bitki örtüsü konularının kapsamlı olarak ele alınmasının öğrenci algıları üzerindeki etkisi olarak görülebilir. Bununla birlikte ders kitaplarının eğitim öğretimde önemli bir materyal olduğunu; öğrenciyi yönlendirdiğini, belirleyici ve sınırlayıcı bir role sahip olduğunu belirtmek mümkündür.

Öte yandan Kaya ve Akış (2015), Öztürk ve Yılmaz-Özcan (2017) ve Urhan (2019) tarafından KİT tekniği kullanılarak yapılan çalışmalarda, çalışmaya katılan öğrencilerin hava durumu kavramını yağmur, bulut, kar, sis, sıcak ve soğuk kelimeleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, literatürdeki KİT çalışmalarının sonuçları ile örtüştüğünü belirtmek mümkündür. Son olarak öğrencilere uygulanan tanılayıcı KİT sonucunda öğrencilerin, iklimle ilgili kavramları doğru bir şekilde ilişkilendirdiklerini ve konuyla ilgili yeterince bilgilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan kazanımların amacına ulaşabilmesinde kavram öğretiminin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda KİT, anahtar kavramlarla ilişkilendirilen diğer kavramların niteliklerini ortaya koymak ve ilgili kavramların anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için tercih edilebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin soyut kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının ortaya konulmasında KİT tekniği kullanılabilir. Ayrıca Kelime İlişkilendirme Testi'nin sonunda öğrencilerden anahtar kavramla ilgili örnek cümle kurması da istenebilir. Bu cümle, öğrencinin yanlış kavramsallaştırmasını belirlemede faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Akman, O. ve Koçoğlu, E. (2016). Investigation 8th grade students secondary school cognitive structure about principles of Atatürk through word association test. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 151-160.
- Alkış, S. (2005). İlköğretim öğrencilerine göre bulut ve yağmur ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 51-64.
- Alkış, S. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumuyla ilgili fikirlerin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 107-120.
- Alkış, S. (2007a). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin nem kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 333-343.
- Alkış, S. (2007b). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 27-38.
- Alkış, S. (2007c). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin rüzgâr kavramını algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 131-140.
- Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bulut kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 113-124.
- Alkış, S. ve Ünlü, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yeryüzünde sıcaklığın dağılışını etkileyen faktörlerle ilgili algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 15-24.
- Aydemir, A. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydemir, A. ve Ulu-Kalın, Ö. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, özgürlük, özgüven ve çağdaşlaşma değerlerine yönelik görüşlerinin ve algısal değişimlerinin incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 87-100.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T. (2018). Kavram öğretimi. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri Cilt 1* içinde (ss. 27-70). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Sosyal bilgiler dersi “demokrasinin serüveni” ünitesi ile öğrencilerin bilişsel yapılarının ve kavramsal gelişim süreçlerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 56-86.

Dinç, E., Sezer, A., Üztemur, S. ve İnel, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 225-234), Çanakkale, Türkiye.

Doğar, Ç. ve Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 347-358.

Er-Tuna, Y. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 43-68.

Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Gökçe, N. ve Öztürk, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 92-118.

Hastürk, H. G. (2017). Fen öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri. H. G. Hastürk (Ed.), *Teoriden pratiğe fen bilimleri eğitimi* içinde (ss. 498-543). Ankara: Pegem Akademi.

Hovardas, T. & Korfiatis, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16(5), 416-432.

İnel, Y., Akar, C. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, XXVIII, 523-540.

Karaca, A. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi ve öğrencilerin gelecekte meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), 1405-1431.

Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 557-574.

Kaya-Uyanık, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 303-350). Ankara: Pegem Akademi.

Kılıçoğlu, G. (2018). Determining levels of 8th grade students of secondary school to understand cognitive structures and concepts concerning concepts of fundamental citizenship. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 156-167.

Kızılcıoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.

- Kızılçaoğlu, A. ve Taş, H. D. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: Öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 93- 108.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özkaral, T. C. ve Bozyiğit, R. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeryüzü şekillerine yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, (8)2, 51-63.
- Öztürk, T. ve Yılmaz-Özcan, N. (2017). Sosyal bilgiler dersi “bölgemizi tanıyalım” ünitesinde öğrencilerin kavramsal gelişim sürecinin incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 109-123.
- Şahin, E. (2018). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şahin, V. ve İnce, Z. (2020). Geography education in 2018 primary school instruction schedule. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 41, 1-12.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. (Çeviri Editörü: Sevgi Coşkun Keskin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1), 115-129.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). “Klimatoloji”. *Güncel Türkçe Sözlük*. 12.12.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adlı siteden alınmıştır.
- Urhan, E. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kavramlarının öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Yalçın, G., Demircan, M., Ulupınar, Y. ve Bulut, E. (2005). *Klimatoloji I*. Ankara: DMİ Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The Word Association Test (WAT) is used as both a teaching and assessment and evaluation instrument in education (Bahar et al., 2015). One of the disciplines in which WATs have been used recently is social studies education. In various WAT investigations (Akman and Koçoğlu, 2016; Aydemir, 2014; Aydemir and Ulu-Kalın, 2018; Çelikkaya and Kürümlüoğlu, 2019; Dinç, Sezer, Üztemur and İnel, 2018; Er-Tuna, 2018; Gençoğlu, 2019; Karatekin and Elvan, 2016; Kılıçoğlu, 2018; Özkaral and Bozyiğit, 2021; Öztürk and Yılmaz-Özcan, 2017; Tokcan and Yiter, 2017), social studies education concepts were examined. However, students’ cognitive structures and perceptions about climate-related concepts, which are a part of social studies teaching, have not been examined. The aim of the present research, which was designed based on this gap, is to determine the cognitive structures of middle school students regarding climate-related concepts through the Word Association Test.

Materials and Methods: In order to reveal the cognitive structures of middle school students regarding climate-related concepts, the survey model was employed in the study (Karasar, 2017). The working group of the research consists of 174 students (90 females, 84 males) attending two public middle schools and selected through convenience sampling method. The Word Association Test (WAT) was utilized as a data collection tool in the research. Students were given four key concepts of climate (precipitation, vegetation, weather condition, and temperature). In the study, the students were also given 45 seconds for each key-value and asked to write the words they thought were related to the key concepts

during this period. At the end of the 45 seconds, they started to write about the following key concept. The obtained data were analyzed to descriptive analysis. Additionally, the “cut-point” (CP) technique was used to reveal the students’ cognitive structures better regarding climate-related concepts (Bahar et al., 2015).

Findings: According to the study results, it was determined that when the words with a cut-point of 10 or above were considered, the students produced 627 words related to the concept of weather, 560 words related to the concept of precipitation, 552 words related to the concept of vegetation, and 472 words related to the concept of temperature. Students mostly used the words rain, sun, snow, hail, cloud, steppe, degree, and water, respectively. The number of words used by the students in the cut-point intervals is as follows: 34 words in the interval of CP 10-19, 13 words in the interval of CP 20-29, 4 words in the interval of CP 30-39, 8 words in the interval of CP 40-49, 3 words in the interval of CP 50-59, and 8 words in the interval of CP 60-69 (70 words). The fact that the answers are not equally distributed in the cut-point intervals and there are differences in these intervals indicates that the students have difficulties in associating words related to some concepts. On the other hand, the 70 words used by the students show that they do not have any significant misconceptions. That is, they have correctly revealed their cognitive structures related to the climate-related concepts. Although there is no misconception, their use of words such as summer, umbrella, news, holiday, hat, ice cream, t-shirt, and sunglasses in this study reveals the effect of daily life on the formation of their cognitive structures. Nevertheless, when asked about the vegetation, one of the key concepts, some students used the words the forest, steppe, maquis, Mediterranean climate, Black Sea climate, and continental climate, which shows that they used more scientific information while explaining the concept.

Discussion and Conclusion

Concept teaching has significant importance in achieving the objectives of the acquisitions in social studies education. In this context, the WAT may help determine whether the concept is comprehended or not by revealing the numbers and qualities of other concepts associated with the key concept. On the other hand, the WAT technique can be used to indicate the cognitive structures of students regarding abstract concepts in social studies courses. For example, the WAT results in this study showed that the students correctly associated the concepts related to climate and had sufficient knowledge about the subject. Thereby, once again, it has been demonstrated that using WATs in social studies courses can be beneficial, especially in revealing students’ cognitive structures regarding abstract concepts. In future studies, students can be asked to make a sample sentence about the key concept at the end of the Word Association Test. This sentence can help to identify student misconceptions. Moreover, more evidence can be found about the data obtained using different assessment and evaluation methods besides the Word Association Test.

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Mahremiyet Bilinci Ölçeği Geliştirme Çalışması

Ayfer ŞAHİN¹  Büşra Nur TURAN²  Rabia ASAL ÖZKAN³ 

¹Profesör, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, Türkiye
asahin@ahievran.edu.tr

²Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, Türkiye
bnsahin@erciyes.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, Türkiye
rabiyaasal@erciyes.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 01.05.2022
Kabul: 31.07.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:
Mahremiyet,
Ölçek Geliştirme
İlkokul Öğrencileri

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin mahremiyet bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik “İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği” geliştirmektir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Kayseri il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 214 ilkokul 3. sınıf ve 157 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. AFA sonuçlarına göre 16 madde ve 4 faktörden oluşan mahremiyet bilinci ölçeğinin açıkladığı varyans oranının %53,18 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşan yapı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır. Analiz ile hesaplanan uyum iyiliği indeksleri; $\chi^2 /sd=1.111$, RMSEA=0-27; RMR=0,21; NFI=.954; CFI=.984 GFI=.926; AGFI=.904; IFI=.984 ve son olarak RF=.912 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa değeri ,860 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak; ilkokul düzeyindeki öğrencilerin mahremiyet bilincini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği kullanılarak belirlenen değişkenlerle yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

Developing Scale of Privacy Awareness for Primary School Students

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 01.05.2022
Accepted: 31.07.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:
Privacy
Scale Development
Primary School

The purpose of this research is to develop the "Primary School Students' Privacy Awareness Scale" to measure the privacy awareness levels of primary school students. In the study, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed in order to ensure the construct validity of the scale. The study groups of the research consist of 214 3rd grade and 157 4th grade primary school students studying in primary schools in Kayseri city center. According to the results of EFA, it was concluded that the rate of variance explained by the privacy awareness scale consisting of 16 items and 4 factors was 53.18%. The resulting structure was confirmed by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indices calculated by analysis; $\chi^2 /sd=1.111$, RMSEA=0-27; RMR=0.21; NFI=0.954; CFI=.984 GFI=.926; AGFI=0.904; It was concluded that IFI=.984 and finally RF=.912. The Cronbach's Alpha value of the scale was calculated as ,860. As a result; A valid and reliable measurement tool has been developed that can be used to measure the privacy awareness of primary school students. It can be suggested to conduct new research with the variables determined by using the developed Primary School Students' Privacy Awareness Scale.

Atf/Citation: Turan, B. N., Asal-Özkan, N. & Şahin, A. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Mahremiyet Bilinci Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 199-209.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Geçmişten günümüze, insanlık tarihinin her döneminde önemini koruyan mahremiyet kavramı sosyoloji, psikoloji, din, ahlak, tıp gibi birçok bilim alanında sıklıkla konu edilen bir kavramdır. Bu kavram insanlığın var oluşundan bugüne kadar içinde bulunulan çağda ve toplumda farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demir, 2021). Mahremiyet; bireylerin kendilerine özel olan dokunulmaz alanlarını ifade etmektedir (Levent, 2015). Yüksel (2003) mahremiyeti; insanlara istediği gibi düşünebilme, davranabilme ve çevresindeki insanlar ile belirledikleri ölçüde iletişim kurmalarına özgürlük tanıyan bir kavram olarak tanımlamıştır. Jourard'a (1966) göre mahremiyet; başkalarına karşı bilinmezlikleri koruyabilme ve başkalarının bireyin kendisi hakkında algılarını kontrol edebilme isteğidir. Altman'a (1976) göre; bireyin başka bireyler ve gruplar ile arasında bulunan davranış ve bilgi kontrolünün sağlanmasıdır. Wolfe ve Laufer ise (1977) mahremiyeti bireyin, davranışları üzerine uygulayabildiği kontrol yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Sıklıkla gündeme gelen ve farklı alanlarda birçok araştırmaya konu olan bu kavramın insan hayatında bir takım önemli işlevleri bulunmaktadır. Bireylerin sahip olduğu mahremiyet; kimlerle ne zaman ve ne şekilde iletişim kurabileceklerinin belirleyicisi görevindedir. Mahremiyet bireylerde kimlik oluşumunun ve bulunduğu sosyal çevrede gizli kalan duygu ve düşüncelerin açığa çıkmasına imkân sağlamaktadır (Yüksel, 2003). Bireyler üzerinde oluşturduğu kontrol mekanizması sayesinde, bireylerin sosyal ilişkilerinde bir düzenleyici niteliğindedir (Yörükhan, 2012). Tüm bunların yanı sıra mahremiyet; kişinin karşı karşıya kalabileceği sosyal tehditlere karşı koruyucudur ve kişisel bilgilerin denetlenmesi ve korunmasında oldukça önemlidir (Lombardi ve Ciceri, 2016; Lokke, 2018).

Mahremiyet kavramının bireylere kazandırılması küçük yaşlardan itibaren eğitim yoluyla olmaktadır (Çalışkan, 2019). Mahremiyet eğitimi; bireylerin kendine ve diğer insanlara ait özel ve özel hayatlarının farkında olması, sosyal hayatı içinde kendisine ait kişisel alanlarını koruması ve diğer insanların kişisel yaşamlarına saygı göstermesi ve sağlıklı sınırlar çizebilmesi bilgisini içeren bir eğitim sürecidir (Akcan, 2019). Mahremiyet eğitimi; bireyin kendini tanımasını, sorumluluklarının farkına varmasını ve vicdan geliştirmesini sağlar (Bayrak Çelik, 2020). Mahremiyet eğitimi ile kendi sınırlarını bilen sosyal bireyler yetiştirilmesi hedeflenir. Çocuklara değerli olma duygusu kazandırılır ve toplumda özerkliğini koruması desteklenir. Mahremiyet eğitimi ile mutlu, huzurlu ve ideal karaktere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenir (Duran, 2018). Erken yaşlarda başlayan mahremiyet eğitimi süreci, çocukluk dönemine gelindiğinde mahrem alanların öğretilmesi ile başlar. Mahrem alanlarını öğrenen birey, karşısındaki insanların da mahrem alanlarına saygı duymayı öğrenir. Ailelerin çocuklarının arkadaşlarını tanıması, sosyal medya kullanım sınırlarını belirlemesi bu dönemde mahremiyet bilinci kazandırılmasında önemlidir. Çocuğa özel alanlar tanınmalı ve saygı gösterilmelidir (Karlı, 2018).

Mahremiyet bilinci ile alakalı yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle sağlık bilimleri, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda ve yetişkin bireylerle yapıldığı (Akgül ve Toprak, 2019; Eti Aslan, Çınar, Es, 2019; Buldan ve Arslan, 2021; Diler, 2014; Gündoğdu, 2017; Öztürk, Eyüboğlu ve Baykara, 2019; Çalışkan, 2019; Özasan, Gültekin Akduman, 2018; Korkmaz, 2013; Tararoğlu, 2013) ilkokul öğrencilerinin mahremiyet bilincini belirlemeye yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde mahremiyet bilinç düzeylerinin belirlenmesi ve mahremiyet bilincini geliştirmeye yönelik öğretim süreçlerinin planlanması bireylerin kişilik haklarını bilmeleri ve bu haklarını koruyabilmeleri için bir ön koşul niteliğindedir. Küçük yaş gruplarındaki bireylerin mahremiyet bilinci düzeyinin belirlenmesi ve mahremiyet bilinci kazandırılması, farkındalık düzeyi yüksek bireylerin ve toplumların oluşturulabilmesi için gereklidir. Geliştirilen bu ölçeğin, ilkokul öğrencilerinin mahremiyet bilinci düzeylerinin ölçülmesi aşamasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin mahremiyet bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik "İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği" geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek, sosyal bilimlerin birçok farklı alanında hedeflenen kişilerde belirli bir konu ya da içeriğe dair bilgiye ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; mevcut olayları ve durumları betimleyerek ortaya koyan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2019; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkököl 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklem grubu ise; araştırmacının ikamet ettiği il olması dolayısıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme; araştırmacıya hız, zaman ve maliyet açısından kullanılabilirlik sağlayan bir örnekleme seçme yöntemidir (Büyüköztürk, 2008). Çalışma örneklemini Kayseri ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökullarda 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan; açılımlayıcı faktör analizi için uygulama yapılan 214, doğrulayıcı faktör analizi için uygulama yapılan 157 ilkököl öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ve kelime dağarcıklarının 1. ve 2. sınıflara nazaran çalışmaya daha uygun olması göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan “İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde DeVellis (2016) tarafından açıklanan ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. İzlenen bu adımlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

Ölçeğin Amacının Belirlenmesi: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin amacı ilkököl düzeyindeki öğrencilerin mahremiyet bilinçlerini ölçmeye yarayan geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçme aracı ortaya koymaktır. Öncelikle ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın taraması yapılarak farklı alanlarda mevcut ölçekler incelenmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: İlgili alan yazın taramaları sonucunda mahremiyet bilincini ölçmeye yönelik 18 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek Formatının Belirlenmesi: Ölçek formatı araştırmacılar tarafından ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olacağı düşünülen üçlü likert olarak belirlenmiştir.

Uzman Görüşünün Alınması: Hazırlanan madde havuzunun geçerliliğini tespit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek maddeleri 1 dil uzmanı, 2 sınıf öğretmeni ve 3 alan uzmanına olmak üzere toplam 6 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan ölçek maddelerine dair “uygun”, “düzeltilebilir” ve “uygun değildir” şeklinde değerlendirmeler istenmiştir. Sönmez (1999)’a göre en az 3 ve en fazla 7 alan uzmanının görüşüne başvurulmalıdır. Uzmanlardan gelen düzeltmelerle birlikte 2 madde deneme formundan çıkartılmış, 4 madde üzerinde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçeğin 27 maddeden oluşan ön uygulama formuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılırken, Barlett Testi, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi, faktör yükleri, ortak faktör varyansı, ve Cronbach Alfa, SRMR, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, CFI, değerleri hesaplanmıştır.

Etik

Araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 29.03.2022 tarihinde ve 114 başvuru numarası ile etik kurul onayı alınmıştır

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Mahremiyet Bilinci Ölçeğinin Geçerliği

Ölçeğin geçerliği, ölçüt ve yapı geçerlilikleri ile incelenmiştir. Ölçek yapı geçerliği incelenirken açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizlerinden yararlanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

İlkokul öğrencilerinin mahremiyet bilinci ölçeği açımlayıcı faktör analizi yapılırken varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. İlk döndürme ile ölçek 6 faktörlü bir ölçek olarak bulunmuştur. İki faktör yük değerleri arasındaki fark 0.10'dan küçük olan M5, M8, M13, M17, M18, M20, M21 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar döndürme işlemi yapılmış, iki faktöre birden dağılan N11, M14, M22, M23 maddeleri de ölçekten çıkarılmıştır. Nihai hali ile 16 maddeden oluşan ölçek üzerinde 3. döndürme yapılmıştır. Ölçeğin son hali ile 16 maddelik ilkökul öğrencilerinin mahremiyet bilinci ölçeğinin faktör analizi için yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi sonuçları ortaya çıkartılmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

KMO-Örneklem Ölçüm Değeri için Yeterlilik		,861
	X ²	1013,728
Barlett Testi	Sd.	136
	p	,000

Tablo 1'de verilen ölçeğin yapı geçerliğinin tespitinde KMO ve Barlett's Testleri uygulanmıştır. Analizden ulaşılan sonuçlara göre; KMO değeri ,861 ve Barlett's Testi sonucu ise 1013,728 olarak hesaplanmış ve ulaşılan sonuçların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır(p<0,001). KMO değerinin ,60'tan büyük ve Barlett Testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıkması (p<0.001) verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
2	,646			
12	,719			
16	,625			
19	,738			
27	,611			
1		,625		
3		,649		
6		,711		

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Mahremiyet Bilinci Ölçeği Geliştirme Çalışması

7	,601	
9	,436	
15		,696
24		,737
26		,757
4		,663
10		,613
25		,558

Tablo 2’de AFA sonuçlarına göre 16 maddeden oluşan mahremiyet bilinci ölçeğinin 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçek faktörlerinden 5 madde bulunan birinci faktöre dağılan maddelerin yükleri ,611 ile ,738; ikinci faktöre dağılan maddelerin yükleri ,436 ile ,711; üçüncü faktöre dağılan maddelerin yükleri ,696 ile ,757 ve son olarak dördüncü faktöre dağılan maddelerin yükleri ,558 ile ,663 arasındadır. Ölçeği oluşturan bu faktörler sırası ile “Kişisel Güvenlik”, “Kişisel Bilgilerin Paylaşımı”, “Sosyal Medya Mahremiyeti” ve “Ebeveyn Denetimi” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Açıklanan Toplam Varyans								
	Başlangıç Öz Değerler			Döndürme Öncesi Değerler			Döndürme Sonrası Değerler		
	Total	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %
1	5,37	31,61	31,61	5,37	31,61	31,61	2,52	14,81	14,81
2	1,34	7,88	39,49	1,34	7,88	39,49	2,45	14,40	29,21
3	1,19	6,98	46,48	1,19	6,98	46,48	2,21	13,02	42,22
4	1,14	6,71	53,18	1,14	6,71	53,18	1,86	10,96	53,18

Tablo 3’e göre mahremiyet bilinci ölçeği 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının %53,18 açıklayıcılık oranına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değer %50 üstü olması sosyal bilimlerde kabul edilebilir bir değerdir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Erkuş, 2012).

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach-Alfa (α)
Kişisel Güvenlik	,783
Kişisel Bilgilerin Paylaşımı	,732
Sosyal Medya Mahremiyeti	,691
Ebeveyn Denetimi	,550

Tablo 4'te görüldüğü gibi mahremiyet bilinci ölçeğinin alt faktörlerinden Kişisel Güvenlik faktörü Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı ,783 olarak, Kişisel Bilgilerin Paylaşımı faktörü ,732 olarak, Sosyal Medya Mahremiyeti faktörü ,691 olarak, Ebeveyn Denetimi faktörü ,550 olarak ve son olarak ölçek toplam güvenilirliği ,860 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin ,70 ve üzeri olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2019).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA için Kayseri il merkezinde 4 farklı okulda öğrenim gören 154 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu 16 maddeye düşen Mahremiyet Bilinci ölçeğinin nihai hali uygulanmış ve veriler AMOS paket programı kullanılarak DFA'ya tâbi tutulmuştur.

DFA'ya ait uyum indekslerinin literatürde yer alan referans aralıkları (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) ile analiz sonuçları oluşturulan modelin uyum değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği DFA Sonuçları

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ulaşılan Bulgu	Sonuç
χ^2 /sd	0-2.5	2.5-3	1,111	Mükemmel Uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$,027	Mükemmel Uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$,021	Mükemmel Uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$,954	Mükemmel Uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$,984	Mükemmel Uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$,926	Mükemmel Uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$,904	Mükemmel Uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$,984	Mükemmel Uyum
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$,912	Kabul Edilebilir Uyum

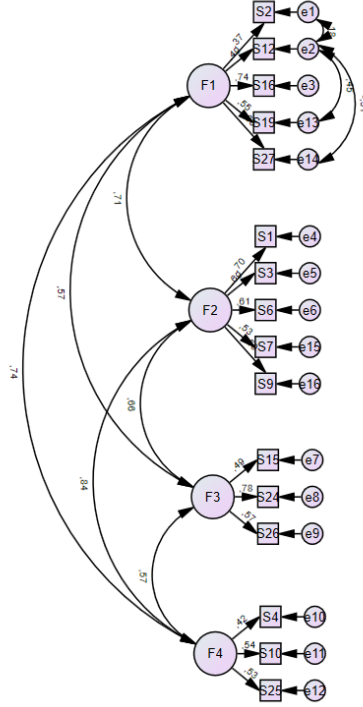
Tablo 4'teki mahremiyet bilinci ölçeği DFA analiz sonuçları incelendiğinde; χ^2 /sd değerinin 1,111; RMSEA değerinin 0-27; RMR değerinin 0,21; NFI değerinin ,954; CFI değerinin ,984 GFI değerinin ,926; AGFI değerinin ,904; IFI değerinin ,984 ve son olarak RFI değerinin ise ,912 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tahmin edilen modelde χ^2 /sd (CMIN/DF) değeri 1,111 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç belirlenen iyi uyum standartlarına göre ($0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$) mükemmel uyum ölçütü düzeyindedir. RMSEA ve RMR değerlerinin ,08'den küçük olması kabul edilebilir uyum ölçütü iken; ,05'ten küçük değer alması mükemmel uyumun olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Yapılan analiz sonucu RMSEA değerinin 0,27 ve RMR değerinin ise ,021 olarak bulunmuştur. Ulaşılan değerler, modelin uyum ölçütünün mükemmel uyum değerleri için belirtilen aralıkta olduğunu gösterir.

Analizler sonucu ulaşılan tahmini modelde NFI: ,954; IFI: ,954 ve CFI:,984 değerlerinin $\geq .95$ olması

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Mahremiyet Bilinci Ölçeği Geliştirme Çalışması

mükemmel uyum düzeyini göstermektedir. GFI: ,926 ve AGFI: ,904 değerlerinin ise $\geq .90$ olması mükemmel uyum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bu değerlerin mükemmel uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak RFI: ,912 değerinin $\geq .90$ olması bu değerlerin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).



Şekil 1. DFA ile Elde Edilen Uyum Diyagramı

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Çalışma ile ilkökul düzeyinde İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek farklı örneklem gruplarında olmak üzere 371 ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin KMO değeri ,861 ve Barlett testi sonucu 1013,728 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, varyansın 53,18'ini açıkladığı hesaplanmıştır. Mahremiyet Bilinci Ölçeği'nin faktör yüklerinin ,436 ile ,757 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin 4 faktörden oluştuğu yapılan analizler sonucu belirlenmiştir. Bu faktörler; Kişisel Güvenlik, Kişisel Bilgilerin Paylaşımı, Sosyal Medya Mahremiyeti, Ebeveyn Denetimi şeklinde adlandırılmıştır. Mahremiyet Bilinci Ölçeği toplam güvenilirliği ise; ,860 olarak hesaplanmıştır.

Mahremiyet Bilinci Ölçeği DFA analiz sonuçları incelendiğinde ise; χ^2/sd değerinin 1,111; RMSEA değerinin 0-27; RMR değerinin 0,21; NFI değerinin ,954; CFI değerinin ,984 GFI değerinin ,926; AGFI değerinin ,904; IFI değerinin ,984 ve son olarak RFI değerinin ise ,912 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen model uyum değerlerine göre geliştirilen ölçeğin kabul edilebilir düzey ve üstünde uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan tüm analizler sonucu geliştirilen İlkokul Öğrencilerinin Mahremiyet Bilinci Ölçeği'nin, öğrencilerin mahremiyet bilinçlerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.

Çalışma sonucunda şu öneriler getirilmiştir:

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin mahremiyet bilinçlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek ile farklı değişkenler belirlenerek araştırmalar yapılabilir.

Farklı yaş gruplarında bireylerin mahremiyet bilinçlerini belirlemede kullanılacak ölçek geliştirme

çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akcan, E. (2019). Çocuklarda mahremiyet eğitimi. *Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni*, 6, 62–65.
- Akgül, M., & Toprak, H., H. (2019). Sosyal ağlarda mahremiyetin dönüşümü: Instagram örneği. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 10(38), 75-114.
- Bayrak Çelik, S. (2020). Mahremiyet ve cinsel eğitiminin önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(27), 101-111.
- Buldan, Ö. & Arslan, S. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeyi ile mahremiyet bilinci arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences* 13(2), 318-329.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çalışan Öğretmenlerin Mahremiyet Eğitimi Konusunda Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Demir, Z., N. (2021). Mahremiyet Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage.
- Diler R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98.
- Duran, H.E. (2018). Değerler Eğitimi Bağlamında Mahremiyet Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eti Aslan, F., Çınar, F. & Es M. (2019). Cerrahi hemşirelerinin mahremiyet bilinçlerinin incelenmesi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 8(3), 95-103.
- Gündoğdu, Y. B. (2017). Mahremiyet eğitiminin temeli insanlık şerefi: Ailenin mesuliyetleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 7(2), 387-394.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jourard, S. M. (1966). Some psychological aspects of privacy. *Law and Contemporary Problems*, 31(2), 307. <https://doi.org/10.2307/1190673>
- Karslı, İ.H. (2018). *Sorularla mahremiyet bilinci*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2013). Facebook ve mahremiyet: Görmek ve gözetle(n)mek. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 107-122.
- Lokke, E. (2018) *Mahremiyet dijital toplumda özel hayat*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Lombardi, D. B., & Ciceri, M. R. (2016). More than defense in daily experience of privacy: the functions of privacy in digital and physical environments. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 115–136.
- Laufer, R. S., & Wolfe, M. (1977). Privacy as a concept and a social issue: A multidimensional developmental theory. *Journal of Social Issues*, 33(3), 22-42. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01880.x>
- Levent, L. (2015). Mahremiyet ve aile. *Diyanet Dergisi*, 1,4-9.

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw – Hill Publication.
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018). Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *SETSCI Conference Index in System*, 3(2018), 1363-1369.
- Öztürk, D., Eyüboğlu, G. & Baykara, Z. G. (2019). Mahremiyet bilinci ölçeği: Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkiye Klinikleri*, 27(1), 57-64.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Models: tests of significance and descriptive. *Psychological Research Online*, 8(2). 23-74.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Tataroğlu, M. (2013). Mahremiyet sorunlarının önlenmesinde mahremiyet etki değerlendirmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1),263-289.
- Yörükhan, T. (2012). *Sosyal ve sosyal psikolojik görüş açısıyla şehir, konut ve mahremiyet*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Türkiye, 1, 771-774.*
- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(01), 181-213. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619

Developing Scale of Privacy Awareness For Primary School Students

Problem Statement:

The concept of privacy, which maintains its importance in every period of human history from past to present, is a concept that is frequently discussed in many fields of science such as sociology, psychology, religion, morality and medicine. This concept has been defined in different ways in the current era and society since the existence of humanity (Demir, 2021). Privacy; refers to the intangible areas of individuals that are private to them (Levent, 2015). Yüksel (2003) privacy; He defined it as a concept that gives freedom to people to think and act as they want and to communicate with the people around them to the extent they determine. Privacy training; It is an educational process that includes the knowledge of individuals to be aware of their own and other people's privacy and private lives, to protect their private spaces in their social life, to respect other people's private lives and to draw healthy boundaries (Akcan, 2019). Privacy training; It enables the individual to know himself, realize his responsibilities and develop a conscience (Bayrak Çelik, 2020). When the studies on privacy awareness are examined, it is seen that the studies are generally conducted in fields such as health sciences, sociology, psychology and with adult individuals; It is seen that studies to determine the privacy awareness of primary school students are not sufficient. Determining the level of privacy awareness at primary school level and planning teaching processes to develop privacy awareness are a prerequisite for individuals to know their personal rights and to protect these rights. It is necessary to determine the level of privacy awareness of individuals in younger age groups and to raise privacy awareness, in order to create individuals and societies with a high level of awareness. The purpose of this study is to develop the "Primary School Students' Privacy Awareness Scale" to measure the privacy awareness levels of primary school students.

Method: Scanning model was used in the study. Scanning model; It is a research model that describes current events and situations by describing them (Büyüköztürk, 2019; (Sönmez & Alacapınar, 2011).The sample group of this study; It was determined by easily accessible sampling since it is the province where the researcher resides. 214 primary school students applied for exploratory factor analysis and 157 primary school

students applied for confirmatory factor analysis. The data collection tool of the research constitutes the "Privacy Awareness Scale" created by the researchers. SPSS and AMOS package programs were used in the analysis of the data obtained from the research. While exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (DFA) were performed, Barlett Test, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Test, factor loadings, common factor variance, and Cronbach Alpha, SRMR, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, CFI , values have been calculated.

Findings: KMO and Barlett's Tests were applied to determine the construct validity of the scale. According to the results obtained from the analysis; The KMO value was calculated as .861 and the Barlett's Test result as 1013.728 and it was concluded that the obtained results were significant ($p < 0.001$).

Result: According to the results of EFA, it is seen that the privacy awareness scale, which consists of 16 items, is collected in 4 factors.

The total reliability of the privacy awareness scale was calculated as ,860.

When the CFA analysis results of the scale are examined; χ^2/sd is 1.111; The RMSEA value is 0-27; The RMR is 0.21; The NFI value is .954; CFI value is .984, GFI value is .926; The AGFI value is .904; It was concluded that the IFI value was .984 and finally the RFI value was .912.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MAHREMİYET BİLİNCİ ÖLÇEĞİ

Kişisel Güvenlik	19.	Kıyafetlerimi giyinirken kimlerden yardım isteyeceğimi bilirim.
	12.	Duş alırken yanımda kimlerin kalabileceğini bilirim.
	16.	Benim için hangi durumların tehlikeli olduğunu bilirim.
	27.	Tehlikeli durumlarda kimlerden yardım isteyeceğimi bilirim.
	2.	Benim için hangi mekânların güvenli olduğunu bilirim.
Kişisel Bilgilerin Paylaşımı	1.	Ev adresimi tanımadığım insanlarla paylaşmam.
	3.	Telefon numaramı tanımadığım insanlarla paylaşmam.
	6.	Tehlikeli durumlarda öncelikle polislerden yardım isterim.
	7.	Kötü bir olay yaşadığımda öğretmenim ile paylaşıyorum.
	9.	Tanımadığım insanlarla kişisel bilgilerimi paylaşmam.
Sosyal Medya Mahremiyeti	15.	Sosyal medya (Instagram, Facebook, Tiktok gibi) hesaplarımda kendime ait bilgilerimi paylaşmam.
	24.	Sosyal medyada tanımadığım insanların takip isteklerini kabul ederim.
	26.	Sosyal medyada kendime ait fotoğraf, video, ses kaydı gibi paylaşımlar yaparım.
Ebeveyn Denetimi	25.	Doktora muayene olurken yanımda ebeveynlerimin olmasını isterim.
	10.	Teknolojik araçları ebeveynlerimin gözetiminde kullanırım.
	4.	Sosyal medya hesaplarımı ebeveynlerimin kontrol etmesine izin veririm.

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hatice ÇETİN¹  Hakan ÇİTE² 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

haticebts@gmail.com Corresponding Author (Sorumlu Yazar)

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye hakancite0@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 13.05.2022

Kabul: 09.08.2022

Yayın: 30.09. 2022

Anahtar Kelimeler:

Kesir Duyusu,
Sayı Duyusu,
4. sınıf.

Bu araştırmanın amacı, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyularının, cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimi süresi ve çocukların oynadıkları oyun türü açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 301 ilkököl 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ilk olarak 13 sorudan oluşan KDT (Kesir Duyusu Testi), Mcintosh vd.'den (1992) ilham alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin pilot uygulaması 4. sınıfta öğrenim gören 83 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Madde analizine göre (0.19 < r_{xx} ≤ 0.29) arasında olan bir madde çıkarılmıştır. Nihai teste ait KR-20 güvenirlik katsayısı .805 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak kodlanmıştır. Verilerin normallik analizi için n>30 olduğundan Shapiro Wilk testi uygulanmış, normallik varsayımları sağlanmadığı görülmüştür (p<.05). Bu nedenlerden dolayı nonparametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, Mann- Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kesir sayı duyularının orta düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin kesir sayı duyusu testine ait alt puanlarında da kesir kavrama bileşeninde ($\bar{X}= 2.06$; $ss= 1.27$); çoklu temsil bileşeninde ($\bar{X}= 3.26$; $ss= 1.40$); işlemin etkisi bileşeninde ($\bar{X}= 2.17$; $ss= 1.19$) ortalama puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kesir sayı duyularının, cinsiyet, okula başlama yaşı ve okul öncesi eğitimi süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p> .05). Diğer yandan öğrencilerin kesir sayı duyularının (kesir kavrama alt boyutu) oynadıkları oyun türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (p<.05). Bu bulgulara göre dijital oyun türünü tercih eden öğrencilerin kesir kavrama puanlarının bireysel oyun tercih eden öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Examination of Fraction Sense of 4th Grade Students in Terms of Some Variables

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 13.05.2022

Accepted: 09.08.2022

Published: 30.09. 2022

Keywords:

Fraction,
Fraction Sense,
4th Grade.

The aim of this research is to examine the fraction sense of primary school 4th grade students, in terms of gender, school age, preschool education period and the type of children games. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The research was carried out with 301 primary school 4th grade students in the spring term of the 2020-2021 academic year. Fraction Sense Test, which is used as a data collection tool, was developed by researchers inspired by Mcintosh et al. (1992). Firstly, the test consists of 13 items within the framework of the fraction comprehension, multiple representation and the effect of the operation. The pilot study of the test was carried out with 83 4th grade students. According to the item analysis findings; one item that was between (0.19 < r_{xx} ≤ 0.29) was canceled. The KR-20 reliability coefficient of the last test was calculated as 0.805. In the analysis of the data obtained from the fraction sense test, the correct answer was coded as 1 and the wrong answer as 0. For the normality analysis of the data, Shapiro Wilk test was applied since n>30, and it was seen that the normality assumptions were not met (p < .05). So, nonparametric tests were used. In the analysis of data; descriptive statistics, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test were used. As a result of the research, it was seen that the students were at a moderate level in fraction sense. In the sub-scores of the students' fraction sense test, for example; in the fraction comprehension component ($\bar{X}= 2.06$; $sd=1.27$); in the multiple representation component ($\bar{X}=3.26$; $sd=1.40$); in the effect of operation component ($\bar{X}=2.17$; $sd=1.19$); it was seen that they got an average score. In addition, it was determined that the fraction sense of the students did not differ significantly according to the gender, school age and preschool education period (p>.05). On the other hand, it was determined that the students' fraction sense (fraction comprehension component) differed significantly according to the type of game they played (p < .05). According to this finding, it can be said that the scores of the students' fraction comprehension who preferred the digital game were significantly higher than the other students who preferred individual games.

Atf/Citation: Çetin, H. & Çite, H. (2022). 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 210-223.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Sayılar, matematiksel bilginin inşa edilmesinde, diğer matematik konularının öğretiminde ve günlük hayat içinde kullanılmasında önemli bir rol teşkil eder. Sayılar, birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bunlardan birisi de sayıları anlamlandırabilme, hissedebilme başka bir ifade ile sayı duyusudur. Sayı duyusu kavramı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılan araştırmaların (Hope, 1989; Howden, 1989; McIntosh vd., 1992; Olkun, 2012; Reys vd., 1999; Yang vd., 2008) ortak özelliği, sayılar ile ilgili tahminler yapabilme, sayıları esnek kullanabilme durumlarıdır. Olkun (2012) sayı duyusunu, matematiksel işlemlerde sayılar ile ilgili tahminler yaparak sayıları esnek bir şekilde akıcı olarak kullanabilme durumu şeklinde tanımlarken alanyazında sayı duyusu kavramı ile ilgili çeşitli araştırmaları olan Yang vd. (2008) sayı duyusunu, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerde sayıları yararlı ve esnek kullanarak, zihinsel hesaplamalar ve tahminler yaparak karşılaşılan problemin üstesinden gelme becerisi olarak tanımlamışlardır.

Literatürde, öğrencilerin sayı duyusunun genellikle düşük olduğu (Can, 2019; Çekirdekçi vd., 2020) ancak geliştirilebildiği ifade edilmektedir (Yang, 2003). Çocuklarda sayı duyusu gelişimini sağlamak için ders planlamasında, esnekliği sağlayacak çeşitli etkinliklere yer verilmelidir. Matematik derslerinde esnekliğin gelişimi ile birlikte öğrencilerdeki sayı duyusu da gelişecektir. Sayı duyusu gelişimi sayıların alt öğrenme basamağı olan kesirlerde de benzer süreç izlemektedir (Hoon vd., 2020).

Matematiğin önemli bir konusu olan kesirler, ilkökul matematik programında sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer almakta olup, öğretimine ilkökul 1. sınıftan itibaren başlanmaktadır (MEB, 2018). Kesir ve kesir sayısı kavramının ilkökulda iyi anlaşılması ve kesirlerle işlemleri anlayarak hızla yapabilme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Alacacı, 2012). Kesirler de bir sayıdır ve bu bağlamda matematiksel esnekliğin gelişimi ile öğrencilerin kesir ve kesir sayısı kavramlarını iyi anlayıp, bu kavramları matematiksel işlemlerde esnek kullanabilmeleri, bu kavramlarla zihinsel hesaplamalar ve tahminler yapabilmeleri kesir sayı duyusu gelişimini sağlayacaktır (Teoh, vd, 2020).

Kesir sayı duyusunun alanyazında temel bir tanımı bulunmamakla birlikte, Woodward'a (1998) göre kesir sayı duyusu, kesirleri anlama, kesirler ile ilgili akıl yürütme ve kesir hesaplamalarında mantıksal yargılarda bulunma becerisidir. Way'e (2011) göre kesir sayı duyusu, esnek bir anlayışla kesirlerin görsel temsilleri, kesirlerle temsil edilen nicelikler ve sayılar arasındaki ilişkiler hakkında akıl yürütmedir. Utley ve Reeder (2012) ise kesir sayı duyusunu, esnek düşünme stratejileri uygulayarak kesirler ve kesir ilişkileri için sezgisel bir his olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerde kesir duyusunun geliştirmenin koşullarından birisi kesirlerin kurala dayalı öğretilmesinden ziyade kavramsal anlayışını oluşturmaktır. Kesir sayı duyusu bileşenleri de (kesir kavrama, işlemin etkisi, çoklu temsil) öğrencilere kesirler hakkında kavramsal bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında kesirleri keşfetmeye izin veren öğrenme ortamları kesir sayı duyusu gelişimini destekleyecektir (Utley ve Reeder, 2012).

Kor vd. (2019), kesir sayı duyusu bileşenlerini kavram oluşturma, görselleştirme, strateji, tahmin ve muhakeme şeklinde kavramlaştırmışlardır. Kavram oluşturma basamağında pay ve paydanın tek bir sayıyı temsil ettiğini bilmek, görselleştirme basamağında esnek kesir temsilleri oluşturmayı bilmek, strateji basamağında kesir işlemlerini uygulamada farklı taktik stratejileri uygulamayı bilmek, tahmin ve muhakeme basamağında ise kesirler hakkında mantıksal tahmin ve muhakeme gücüne sahip olmaktır. Başka bir araştırmada (Way, 2011) ise kesir sayı duyusu bileşenleri, kesirleri hem yazılı hem sözlü olarak adlandırabilme, parça sayısı ile parçaların boyutu arasındaki ilişkiyi anlama, kesirlerin boyutuna ilişkin bir algıya sahip olma, kesir temsillerini tanıyabilme ve isimlendirebilme, kesirlerin temsillerini görselleştirme ve tahmin becerisi kazanma şeklinde açıklanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, kesir sayı duyusunu bazı araştırmacılar sayı duyusu ile yapılan araştırmaların bir alt basamağı olarak görürken (Ak ve Ertekin, 2020; Can, 2019; Çekirdekçi, 2015; Çekirdekçi vd., 2020; Kayhan Altay, 2010; Şengül, 2013; Takır, 2016; Yaman, 2014; Yang, 2003), bazı araştırmacılar ise kesir sayı duyusunu ayrı bir araştırma alanı olarak savunmuşlardır (Azmi vd., 2020; Dyson vd., 2020; Fennell

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ve Karp, 2017; Hoon vd., 2020; Kartal, 2016; Way, 2011). Kesirlerin, sayı duyusu alt basamağı olarak görüldüğü çalışmalar incelendiğinde araştırmaların ilkökul öğrencilerinin (Can, 2019; Çekirdekçi vd., 2020; Yang, 2003), ortaokul öğrencilerinin (Ak ve Ertekin, 2020; Kayhan Altay, 2010; Takır, 2016) ve öğretmen adaylarının (Şengül, 2013; Yaman, 2014) sayı duyularını anlamaya yönelik yapıldıkları görülmüştür. Araştırmaların ortak sonuçları incelendiğinde ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile öğretmen adaylarının sayı duyularının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kesir sayı duyusunu ayrı bir araştırma alanı olarak ele alan çalışmaların, uluslararası alanda (Dyson vd., 2020; Hoon vd., 2020; Murniasih vd., 2020; Utley ve Reeder, 2012) yoğunlaştığı görülmektedir. Kesir sayı duyusu ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, kesir sayı duyusu gelişmiş öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Kor vd., 2019). Yapılan bir başka çalışmada (Dyson vd., 2020) deney grubu öğrencilerine verilen eğitimle öğrencilerin kesir sayı duyularının geliştirildiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kesir sayı duyusu testinde anlamlı derecede yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Buna rağmen bazı çalışmalar, öğrencilerin kuralları sıkı sıkıya uyguladıkları, sayıları esnek bir şekilde kullanarak çözüme ulaşamadıkları, kesir sayı duyusu düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Azmi vd., 2020; Hoon vd., 2020; Murniasih vd., 2020; Utley ve Reeder, 2012). Kesir sayı duyusu ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar çok sınırlıdır. Kartal (2016) tarafından yapılan çalışma, uluslararası yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çok az bir kısmının kesir sayı duyusunu kullandığı, çoğunluğunun kurallara sıkı sıkıya bağlı oldukları ve işlemlerini bu şekilde yaptıkları görülmüştür.

Alanyazında kesir sayı duyusunu, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimi süresi ve çocukların oynadıkları oyun türüne göre açıklayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kesirleri sayı duyusunun bir alt basamağı olarak ele alarak sayı duyusunu cinsiyete göre inceleyen çalışmalarda anlamlı bir fark bulunmamıştır (Can, 2019; Çekirdekçi, 2015; Harç, 2010; Kayhan Altay, 2010; Takır, 2016). Sayı duyusunu yaş değişkenine göre inceleyen çalışmalar mevcuttur ancak bu çalışmaların da farklı sınıf düzeylerini karşılaştırmak için yapıldığı görülmüştür (Kayhan Altay, 2010; Şahin, 2019; Takır, 2016). Ülkemizde 2012 yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012). Bu sistem ile birlikte okula başlama yaşları değişmiş, aynı sınıf içerisinde farklı yaş grubundan çocuklar olduğu görülmüştür. Alanyazında aynı sınıfta bulunan farklı yaş grubundan çocuklar ile ilgili kesir sayı duyusu çalışması yapılmadığı tespit edilmiştir. Kesirlerin sayı duyusu alt basamağı olarak görüldüğü çalışmalarda sayı duyusu ile okul öncesi alınan eğitim farklı çalışmaların konusu olmuştur (Caferoğlu, 2020; Şahin, 2019; Yenilmez ve Yıldız, 2018). Bu çalışmalarda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre sayı duyuları anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Alanyazında kesir sayı duyusunun çocukların oynadıkları oyun türleri ile ilişkisi hakkında bir çalışma görülme de sayı duyusu ile çocukların oynadıkları oyun türleri ilişkisi hakkında farklı çalışmalar yapılmıştır (Ivrendi, 2016; Kiili, vd., 2015; Kilimlioğlu, 2018; Pope ve Mangram, 2015). Bu çalışmalarda çocukların akran oyunlarına katılımları ile sayı duyusu arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kesir kavramı, ilkökul matematiğinin en soyut kavramlarından biri olarak görülmektedir (Van de Walle, 2016). İlkokul öğrencilerinin kesirleri nasıl algıladığı, kurallara bağlı kalmadan esnek bir anlayışla akıl yürütüp yürütememesinin bilinmesi sonraki eğitim kademelerindeki öğrenmeler içinde önem arz etmektedir. Kesir sayı duyusu ile ilgili çalışmalara büyük ölçüde uluslararası alanyazında rastlanılmaktadır (Azmi vd., 2020; Dyson vd., 2020; Fennell ve Karp, 2017; Hoon vd., 2020; Kor vd., 2019; Rodrigues vd., 2016; Utley ve Reeder, 2012; Way, 2011; Woodward, 1998). Çalışmalar, öğrencilerin hemen hemen her düzeyde kesir sayı duyusunun düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumu, geniş bir örnekleme nicel bir yöntemle açıklayabilmek; 4. sınıf öğrencilerinin kesir duyularını araştırmak amaçlanmaktadır. Kesir sayı duyusunun ilkökul 4. sınıf özelinde farklı değişkenler açısından araştırılmasıyla bu konuda araştırma yapan araştırmacılara, uygulayıcılara yön göstereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda; çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu performansları ne düzeydedir?

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

2. 4.sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? araştırma probleminde ait alt problemler ise şu şekildedir:

Alt Problemler

- 2.1. 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2.2. 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları okula başlama yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2.3. 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları okul öncesi eğitimi süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2.4. 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları oynadıkları oyun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puanın cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimi süresi ve oynadıkları oyun türü değişkenlerine göre farklılığını açıklamayı amaçlayan araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencileri; örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan 4 ilkokulda öğrenim gören 301 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çünkü bu örnekleme yönteminde örnekleme dâhil edilen her bir katılımcının seçimi diğer katılımcıların seçiminden bağımsızdır (Büyüköztürk, vd., 2008; s.84). Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetleri, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimi süresi ve oynadıkları oyun türüne göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 4. sınıf Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

	Kişisel Bilgilerin Dağılımı	f	%
Cinsiyet	Kız	140	46.5
	Erkek	161	53.5
	Toplam	301	100.0
Okula Başlama Yaşı	2010	28	9.3
	2011	240	79.7
	2012	33	11.0
	Toplam	301	100.0
Okul Öncesi Eğitimi Süresi	Hiç	107	35.5
	1 Yıl	140	46.5
	2 Yıl	54	17.9
	Toplam	301	100.0
Oynadıkları Oyun Türü	Bireysel	123	40.9
	Grup	122	40.5
	Dijital	56	18.6
	Toplam	301	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin 140’ı (% 46.5) kız, 161’i (%53.5) erkektir. Öğrencilerin 28’i (%9.3) 2010 yılında, 240’ı (%79.7) 2011 yılında ve 33’ü (%11) 2012 yılında doğmuşlardır. Okul öncesi eğitim süresine göre öğrencilerin, 107’si (%35.5) hiç okul öncesi eğitimi almamıştır. 140’ı (%46.5) 1 yıl, 54’ü (%17.9) 2 yıl okul öncesi eğitimi almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 123’ü (%40.9) bireysel, 122’si (%40.5) grup ve 56’sı (%18.6) dijital oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Bireysel oyun türünde; lego, oyuncak, bireysel kurgulu oyun vb., grup oyun türünde; evcilik, saklambaç, futbol vb. akranlı

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

oyunlar, dijital oyun türünde bazı mobil uygulamalar ve eğitici- oyunlaştırma destekli oyunlar katılımcılar tarafından belirtilmiş olup araştırmacılar tarafından kodlanarak tasnif edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duygusunu belirlemek için McIntosh vd.'den (1992) ilham alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen KDT (Kesir Sayı Duyusu Testi) kullanılmıştır. Testin maddelerini hazırlarken kapsam geçerliliği kapsamında; matematik eğitimi alanında bir uzman, bir matematik öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni görüşü alınarak, 4. sınıf kazanımları da dikkate alınarak hazırlanmıştır. 13 maddeden oluşan KDT, işlemin etkisi, çoklu temsil ve kesir kavramı bileşenleri referans alınarak hazırlanmıştır. Testte açık uçlu (doğru-yanlış olarak 1-0 şeklinde kodlanmıştır) ve çoktan seçmeli maddelere yer verilmiştir. Testin pilot uygulaması 4. sınıfta öğrenim gören 83 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini ve güvenilirliği sağlamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Teste ait madde analizi bulguları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Teste Ait Madde Güçlük ve Ayırtedicilik Değerleri

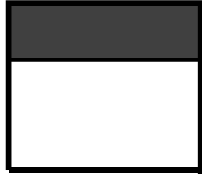
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
pj	0,679	0,456	0,419	0,419	0,506	0,592	0,506	0,543	0,604	0,493	0,728	0,592	0,456
rj	0,372	0,682	0,597	0,237	0,521	0,507	0,657	0,682	0,502	0,362	0,314	0,561	0,561
	T	T	T	Ç	T	T	T	T	T	T	T	T	T

T: Testte Ç: Çıkarılacak

Madde analizi bulgularına göre; ($0.19 < r_{jx} \leq 0.29$) arasında olan bir madde testten çıkarılmıştır. Kalan 12 maddenin ayırt ediciliklerin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Özçelik (1992) ve Turgut (1992) madde ayırt edicilik indeksinin pozitif yönde ve tercihen 0,30 veya daha yüksek olduğu takdirde maddenin testte yer alabileceğini belirtmektedirler. Maddelerin güçlük indeksi incelendiğinde ise, orta düzeyde zorlukta olduğu görülmüştür. Adıgüzel ve Özüdoğru'na (2013) göre, madde güçlük indeksi $p_j \leq 0,2$ olan maddeler çok zor, $0,21 \leq p_j \leq 0,40$ arasındaki maddeler zor, $0,41 \leq p_j \leq 0,60$ arası maddelerin orta düzey zorlukta, $0,61 \leq p_j \leq 0,80$ arasındaki maddelerin kolay ve $0,81 \leq p_j$ ise çok kolay maddelerdir. 12 maddeden oluşan nihai teste ait KR-20 güvenilirlik kat sayısı .805 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, testin 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duygularını ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Kesir sayı duygusu testi madde numaraları, bileşenleri ve örnek maddeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kesir Sayı Duyusu Testi ve Örnek Maddeler

Bileşenler	Madde Numaraları	Örnek Sorular
Kesir Kavramı	1, 2, 3, 4	$\frac{1}{4}$ kesri, 0 ile $\frac{1}{2}$ arasında bir kesirdir. Aşağıdaki boşluğa 0 ile $\frac{1}{2}$ arasında başka bir kesir yazınız.
Çoklu Temsil	5, 6, 7, 8	Aşağıdaki şeklin taralı kısmını kesir sayısı ile ifade ediniz. 
İşlemin Etkisi	9, 10, 11, 12	156 sayısının üçte ikisini tahmin ediniz. A) 100' den fazla B) 100'den az C) 100 D) Hesaplama yapmadan söyleyemem

Verilerin Analizi

Kesir sayı duygusu testinden elde edilen verilerin analizinde, doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak kodlanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik analizi için $n>30$ olduğundan Shapiro Wilk testi uygulanmış, normallik varsayımları sağlanmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu yüzden, nonparametrik testler kullanılmıştır. Birinci problem cümlesine yanıt aramak için öğrencilerin yanıtlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kesir sayı duygusunun okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimi süresi ve çocukların oynadıkları oyun türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Kesir sayı duygusunun kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için anlamlılık seviyesi .05 olarak belirlenmiştir.

Etik

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 10/09/2021 tarihinde 2021/457 sayılı kararı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

BULGULAR

“4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duygusu performansları ne düzeydedir?” Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Kesir Sayı Duyusu Testi Ortalama Puanları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	N	Min.	Max.	\bar{X}	s.s
Kesir Kavramı	301	.00	4.00	2.066	1.271
Çoklu Temsil	301	.00	5.00	3.269	1.408
İşlemin Etkisi	301	.00	4.00	2.172	1.195

Tablo 4 incelendiğinde, kesir kavramı ve işlemin etkisi bileşenlerinden en yüksek alınacak ortalama puan 4.00, en düşük alınacak ortalama puan ise .00'dır. Çoklu temsil bileşeninde alınacak en yüksek ortalama puan 5.00, en düşük alınacak ortalama puan ise .00'dır. Tablo 4'e göre, en yüksek ortalama puanın 3.269 ile çoklu temsil bileşeninde olduğu görülmüştür. Kesir kavramı ve işlemin etkisi bileşenlerinin ortalama puanlarının (kesir kavramı $\bar{X} = 2.066$; s.s= 1.271, işlemin etkisi $\bar{X}=2.172$; s.s= 1.195) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kesir Sayı Duyusu Testi Ortalama Puanları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Cinsiyet	N	Min.	Max.	\bar{X}	s.s
Kesir Kavramı	Kız	140	.00	4.00	2.150	.108
	Erkek	161	.00	4.00	1.993	.099
Çoklu Temsil	Kız	140	.00	5.00	3.300	.115
	Erkek	161	.00	5.00	3.242	.113
İşlemin Etkisi	Kız	140	.00	4.00	2.135	.105
	Erkek	161	.00	4.00	2.205	.090

Tablo 5 incelendiğinde, kesir duygusunun alt boyutlarında; kesir kavramı bileşeninde, çoklu temsil bileşeninde ve işlemin etkisi bileşeninde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Göre Kesir Sayı Duyusu Testi Ortalama Puanları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Okula Başlama Yaşı	N	Min.	Max.	\bar{X}	s.s
-------------------------------	--------------------	---	------	------	-----------	-----

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kesir Kavramı	2010	28	.00	4.00	2.000	.246
	2011	240	.00	4.00	2.045	.083
	2012	33	.00	4.00	2.272	.195
Çoklu Temsil	2010	28	.00	5.00	3.321	.246
	2011	240	.00	5.00	3.270	.090
	2012	33	.00	5.00	3.212	.027
İşlemin Etkisi	2010	28	.00	4.00	2.392	.157
	2011	240	.00	4.00	2.129	.079
	2012	33	.00	4.00	2.303	.215

Tablo 6'ya göre, kesir kavramı bileşeninde en yüksek ortalama puana 2012 yılı doğumlu öğrenciler ulaşırken, en düşük ortalama puan ise 2010 yılı doğumlu öğrencilerdir. Çoklu temsil bileşeninde en yüksek ortalama puanı 2010 yılı doğumlu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bileşende en düşük ortalama puan ise 2012 yılı doğumlu öğrencilere aittir. İşlemin etkisi bileşeninde en yüksek ortalama puana 2010 yılı doğumlu öğrenciler ulaşırken, en düşük ortalama puanı 2011 yılı doğumlu öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Süresi Değişkenine Göre Kesir Sayı Duyusu Testi Ortalama Puanları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Okul Öncesi Eğitimi Süresi	N	Min.	Max.	\bar{X}	s.s
Kesir Kavramı	Hiç	107	.00	4.00	1.195	.122
	1 Yıl	140	.00	4.00	2.207	.105
	2 Yıl	54	.00	4.00	1.981	.178
Çoklu Temsil	Hiç	107	.00	5.00	3.168	.139
	1 Yıl	140	.00	5.00	3.378	.114
	2 Yıl	54	.00	5.00	3.185	.199
İşlemin Etkisi	Hiç	107	.00	4.00	2.168	.110
	1 Yıl	140	.00	4.00	2.250	.106
	2 Yıl	54	.00	4.00	1.981	.152

Tablo 7 incelendiğinde, kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi bileşenlerinin tümünde bir yıl okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Kesir kavramı ve çoklu temsil bileşenlerinde en düşük ortalama puana sahip olan öğrencilerin hiç okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler olduğu görülürken, işlemin etkisi bileşeninde en düşük ortalama puana sahip olan iki yıl süreyle okul öncesi eğitimi alan öğrencilerdir.

Tablo 8. Öğrencilerin Oynadıkları Oyun Türü Değişkenine Göre Kesir Sayı Duyusu Testi Ortalama Puanları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Oynadıkları Oyun Türü	N	Min.	Max.	\bar{X}	s.s
Kesir Kavramı	Bireysel	123	.00	4.00	1.837	.113
	Grup	122	.00	4.00	2.188	.112
	Dijital	56	.00	4.00	2.303	.174
Çoklu Temsil	Bireysel	123	.00	5.00	3.276	.117
	Grup	122	.00	5.00	3.204	.132
	Dijital	56	.00	5.00	3.392	.203
İşlemin Etkisi	Bireysel	123	.00	4.00	2.024	.102
	Grup	122	.00	4.00	2.188	.109
	Dijital	56	.00	4.00	2.464	.167

Tablo 8'e göre, kesir kavramı bileşeninde dijital oyunları tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Kesir kavramı bileşeninde en düşük ortalama puana sahip öğrencilerin bireysel oyun türünü seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Çoklu temsil bileşeninde en yüksek ortalama puana dijital oyunları tercih eden öğrenciler oluştururken, en düşük ortalama puana sahip öğrenciler ise grup oyunlarını tercih eden öğrencilerdir. İşlemin etkisi bileşeninde en yüksek ortalama puanı dijital oyunları tercih eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bileşende en düşük ortalama puan bireysel oyunları tercih eden öğrenciler ulaşmıştır.

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

“4.sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyuları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Problemine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puan ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve Tablo 9’da testin sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 9. Kesir Sayı Duyusunun Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kesir Kavramı	Kız	140	156.57	21919.50	10490.50	.289
	Erkek	161	146.16	23531.50		
Çoklu Temsil	Kız	140	152.11	21295.00	11115.00	.833
	Erkek	161	150.04	24156.00		
İşlemin Etkisi	Kız	140	148.60	20803.50	10933.50	.646
	Erkek	161	153.09	24647.50		

Tablo 9’a göre, öğrencilerin kesir sayı duyusu bileşenleri olan kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. (kesir kavramı - U= 10490.50, $p > .05$; çoklu temsil - U= 11115.00, $p > .05$; işlemin etkisi - U= 10933.50, $p > .05$).

4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puan ile okula başlama yaşı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve Tablo 9’da testin sonuçları belirtilmiştir .

Tablo 10. Kesir Sayı Duyusunun Okula Başlama Yaşı Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Okula Başlama Yaşı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kesir Kavramı	2010	28	147.34	2	1.048	.592
	2011	240	149.48			
	2012	33	165.18			
Çoklu Temsil	2010	28	151.86	2	.003	.998
	2011	240	150.95			
	2012	33	150.65			
İşlemin Etkisi	2010	28	165.68	2	1.760	.415
	2011	240	147.76			
	2012	33	162.09			

Tablo 10’a göre, kesir sayı duyusu bileşenlerinden kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi boyutları ile öğrencilerin okula başlama yaşları değişkeni arasında anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (kesir kavramı - X² (sd=2, N=301) = 1.048, $p > .05$; çoklu temsil - X² (sd=2, N=301) = .003, $p > .05$; işlemin etkisi - X² (sd=2, N=301) = 1.760, $p > .05$). Buna göre öğrencilerin kesir sayı duyularının okula başlama yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puan ile okul öncesi eğitimi süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve Tablo 11’de testin sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 11. Kesir Sayı Duyusunun Okul Öncesi Eğitimi Süresi Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Okula Öncesi Eğitimi Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kesir Kavramı	Hiç	107	140.99	2	3.388	.184
	1 Yıl	140	160.47			
	2 Yıl	54	146.29			

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

		Hiç	107	145.53	2	1.315	.518
Çoklu Temsil	1	Yıl	140	157.02			
	2	Yıl	54	146.24			
İşlemin Etkisi		Hiç	107	149.15			
	1	Yıl	140	157.06	2	1.860	.395
	2	Yıl	54	138.99			

Tablo 11'e göre, kesir sayı duyusu bileşenleri olan kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi boyutlarına ait puanların öğrencilerin okul öncesi eğitimi süresi değişkenine göre arasında anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (kesir kavramı - X^2 (sd=2, N=301) = 3.388, $p > .05$; çoklu temsil - X^2 (sd=2, N=301) = 1.315, $p > .05$; işlemin etkisi - X^2 (sd=2, N=301) = 1.860, $p > .05$).

4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puan ile oynadıkları oyun türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve Tablo 12'de testin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Kesir Sayı Duyusunun Öğrencilerin Oynadıkları Oyun Türü Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kesir Sayı Duyusu Bileşenleri	Oynadıkları Oyun Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Kesir Kavramı	Bireysel	123	135.96	2	6.877	.032
	Grup	122	158.80			
	Dijital	56	167.05			
Çoklu Temsil	Bireysel	123	149.47	2	1.062	.588
	Grup	122	147.75			
	Dijital	56	161.44			
İşlemin Etkisi	Bireysel	123	140.87			
	Grup	122	152.13	2	4.842	.089
	Dijital	56	170.79			

Tablo 12 incelendiğinde, çoklu temsil ve işlemin etkisi bileşenlerine ait puanların öğrencilerin oynadıkları oyun türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (çoklu temsil, $X^2 = 1.062$, $N = 301$, $p > .05$; işlemin etkisi, $X^2 = 4.842$, $N = 301$, $p > .05$). Analiz sonuçları kesir kavramı bileşenine ait puanların öğrencilerin oynadıkları oyun türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($X^2 = 6.877$, $N = 301$, $p = .032$).

Gruplar arasında farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili kombinasyonlar üzerinden Mann Whitney –U testi uygulanmıştır. Mann Whitney –U testi sonuçlarına göre dijital oyun türünü tercih eden öğrencilerin bireysel oyunu tercih eden öğrencilere göre kesir sayı duyusunun kesir kavramı bileşeninde anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p = .011$). Ancak dijital oyun türünü tercih eden öğrencilerin grup oyunu tercih eden öğrencilere göre kesir sayı duyusunun kesir kavramı bileşeninde anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Yani, dijital oyun türü oynayan çocukların kesir kavramı bileşeninde bireysel oyun tercih eden öğrencilere göre daha fazla kesir sayı duyusu performansı sergiledikleri görülmüştür.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Araştırmanın bulgularına göre, 4. sınıf kesir sayı duyusu alt boyutları olan kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi boyutlarında öğrencilerin genelde ortalama puan aldıkları görülmüştür. İlkokulun son basamağı olan 4. sınıfta öğrencilerin kesir sayı duyularının yüksek seviyede olmaması, bu öğrencilerin ileriki yıllarda karşılaçacakları matematiksel durumlarda problemler yaşayabileceğini düşündürmektedir. 4. Sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyularının yüksek seviyede çıkmaması, alanyazında farklı yaş grupları ile yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ak ve Ertekin, 2020; Can, 2019; Çekirdekçi, 2015; Harç, 2016; Kayhan Altay, 2010; Şengül, 2013; Şengül ve Gülbağcı, 2013; Takır, 2016; Yaman, 2014).

Bulgular incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testi alt boyutlarında aldıkları puanın

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Kesir sayı duyusu bileşenlerinden kesir kavramı ve çoklu temsil boyutunda kızlar erkeklerden daha yüksek puan alırken, işlemin etkisi boyutunda erkekler kızlardan daha yüksek puan almışlardır fakat alınan bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ile kesirlerin sayı duyusunun bir alt basamağı olarak görülen çalışmalar arasında anlamlı fark bulunmayan araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Caferoğlu, 2020; Can, 2019; Çekirdekçi, 2015; Harç, 2010; Kayhan Altay, 2010; Takır, 2016). Diğer yandan kesir sayı duyusunun bir alt basamağı olarak görülen çalışmalar ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı fark tespit edilen araştırmalara da rastlanmaktadır (Ak ve Ertekin, 2020; Yenilmez ve Yıldız, 2018; Şahin, 2019).

4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte okula başlama yaşı değişmiştir. Bu sistemle birlikte aynı sınıf içerisinde farklı yaş grupları bulunmaktadır. Bulgulara göre, çoklu temsil ve işlemin etkisi bileşenlerinde ise 2010 doğumlu öğrencilerin ortalama puanları daha yüksektir ancak 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puan ile okula başlama yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazında aynı sınıfta farklı yaş gruplarından öğrencilerle ilgili kesir sayı duyusu çalışması görülmemekle birlikte kesirlerin sayı duyusunun bir alt basamağı olarak belirtilen çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle araştırmalar yapılmıştır (Kayhan Altay, 2010; Şahin, 2019; Takır, 2016). Bu çalışmalarda yaşları büyük olan öğrencilerin kesir sayı duyularının anlamlı derecede arttığı görülmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularından anlaşıldığına göre aynı sınıfta yaşları küçük olan öğrencilerin öğrenmede herhangi bir eksiklik yaşamadıkları, yaşça kendilerinden büyük olan öğrencilerden geride kalmadıkları düşünülmektedir.

Araştırma bulgusuna göre, 4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puanın okul öncesi eğitimi süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Ortalama puanlarına göre kesir sayı duyusu bileşenlerinden kesir kavramı, çoklu temsil ve işlemin etkisi boyutlarında 1 yıl okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin en yüksek ortalama puanı aldıkları dikkat çekmektedir. Hiç okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler, kesir kavramı ve çoklu temsil bileşenlerinde en düşük ortalama puan almalarına rağmen işlemin etkisi bileşeninde 1 yıl okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin ortalama puanlarına yaklaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, kesirlerin sayı duyusunun bir alt basamağı olarak görülen çalışmalarla okul öncesi eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Caferoğlu, 2020; Şahin, 2019; Yenilmez ve Yıldız, 2018). Şahin (2019) kesirleri sayı duyusunun bir alt basamağı olarak gören çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kesir sayı duyusu ile okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Bu sonuç ortaya çıkarmış olduğumuz bulguyu desteklemektedir. Alanyazında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit eden çalışmalar da olduğu görülmektedir (Caferoğlu, 2020; Yenilmez ve Yıldız, 2018). Bu çalışmalarda 1 yıl ve daha fazla okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin kesir sayı duyusu kullanımlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

4. sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu testinden aldıkları puanın oynadıkları oyun türüne göre farklılaşmasına bakıldığında, işlemin etkisi ve çoklu temsil bileşeninde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, kesir kavrama bileşeni puanlarının, 4. sınıf öğrencilerinin oynadıkları oyun türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analizlerde bu farkın dijital oyun tercih eden öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile dijital oyunları tercih eden 4. sınıf öğrencilerinin kesir kavramaları bireysel oyun oynayanlara göre daha yüksektir. Alanyazında dijital oyunların sayı duyusunu desteklediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Ivrendi, 2016; Kiili, vd., 2015; Kilimlioğlu, 2018; Pope ve Mangram, 2015). Dijital oyunlar ile matematiksel beceriler hakkında çeşitli araştırmaları olan Kiili vd.'e (2015) göre tasarımı iyi yapılmış dijital oyunların, çocuklarda kısa zaman diliminde matematik yeterliliğinde önemli ilerlemeler kaydedebileceği ve bu ilerlemenin matematiğin diğer alanlarına transfer edilebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin dijital oyunlarda daha fazla zihinlerini kullanmaları, oyunlarda esnek ve yaratıcı düşünmeye yönelmeleri işlemin etkisi bileşeninde kesir sayı duyularını daha fazla kullanmalarını neden olmuş olabilir.

Sayılar ilkökul matematik programında çok önemli bir yere sahiptir (MEB, 2018). Kesir sayılarının da ilkökulda öğretilmesi gelecek yıllardaki eğitim kademeleri için de bir temel teşkil eder. Bu sebeple kesir sayı duyusu ile ilgili kazanımlara müfredatta daha açık yer verilerek, örnek yönergeler eklenebilir. Öğretmenler,

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

öğrencilerin düşünmede esnek olmalarını sağlayacak kesir sayı duyuları ile ilgili etkinliklere derslerde daha fazla zaman ayırabilirler. Ayrıca öğretmenler hizmetiçi eğitimlerle bu konudaki çalışmalara teşvik edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kesir sayı duyularının tespitine yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir. Erken çocukluktan itibaren ileriye dönük boylamsal çalışmalarla oyunlar bağlamında sayı duyuları araştırılabilir. Çocukların fikri araştırılarak, etkileşimli ve dijital oyunlar geliştirilerek kesir sayı duyusunu geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. ve Özüdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Acaferk, Y., ve Ertekin, E. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4047-4076. <https://doi.org/10.26466/opus>
- Alacacı, C. (2012). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Der.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* içinde (3. Baskı, pp. 63-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Azmi, N. S., Faradilla, T. A. R., Lumbihan, R., Zolkipli, N. F., ve Hod, S. N. S. (2020). A case study on students' performance in fraction number sense. In *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*2(3), 125-134. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegeme Akademi.
- Caferoğlu, F. (2020). *Altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sayı duygusu düzeylerinin bazı değişkenler bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Can, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duygusu performanslarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1751-1756. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639317>
- Çekirdekçi, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencileri için sayı hissi testinin geliştirilerek öğrencilerin sayı hislerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çekirdekçi, S., Şengül, S., ve Doğan, M. C. (2020). 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları sayı hissi stratejilerinin belirlenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(31), 680-695. <https://doi.org/10.31576/smryj.512>
- Dyson, N. I., Jordan, N. C., Rodrigues, J., Barbieri, C., ve Rinne, L. (2020). A fraction sense intervention for sixth graders with or at risk for mathematics difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(4), 244-254. <https://doi.org/10.1177/0741932518807139>
- Fennell, F., ve Karp, K. (2017). Fraction sense: foundational understandings. *Journal of Learning Disabilities* 50(6), 648-650. <https://doi.org/10.1177/0022219416662030>
- Harç, S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hoon, T. S., Mohamed, S. S. E., Singh, P., ve Kee, K. L. (2020). In search of strategies used by primary school pupils for developing fraction sense. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 25-61. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.2>
- Hope, J. (1989). Promoting number sense in school. *The Arithmetic Teacher*, 36(6), 12-16. <https://doi.org/10.5951/at.36.6.0012>
- Howden, H. (1989). Teaching number sense. *The Arithmetic Teacher*, 36(6), 6-11.
- Ivrendi, A. (2016). Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239325>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

- Kartal, A. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin kesirlerde sayı duyularının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kayhan Altay, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kiili, K., Devlin, K., Perttula, A., Tuomi, P., ve Lindstedt, A. (2015). Using video games to combine learning and assessment in mathematics education. *International Journal of Serious Games*, 2(4), 37-55.
- Kilimlioğlu, M. Ç. (2018). 5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunlar ile sözel dil başarımları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kor, L.-K., Teoh, S.-H., Binti Mohamed, S. S. E., ve Singh, P. (2019). Learning to make sense of fractions: some insights from the malaysian primary 4 pupils. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 169–182. <https://doi.org/10.29333/iejme/3985>
- McIntosh, A., Reys, B. J., ve Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2–8. <https://doi.org/10.4324/9780203990247>
- MEB. (2012). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2012.03.001>
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Murniasih, T. R., Sa'dijah, C., Muksar, M., ve Susiswo. (2020). Fraction sense: An analysis of preservice mathematics teachers' cognitive obstacles. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(2), 27–47. <https://doi.org/10.26529/cepsj.742>
- Olkun, S. (2012). Sayı hissi: nedir? neden önemlidir? nasıl gelişir? *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 10, 6–9. Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve değerlendirme (2.baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları
- Pope, H., ve Mangram, C. (2015). Wuzzit Trouble: The influence of a dijital math game on student number sense. *International Journal of Serious Games*, 2(4), 5-22.
- Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A., ve Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in australia, sweden, taiwan, and the united states. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61–70. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17449.x>
- Rodrigues, J., Dyson, N. I., Hansen, N., ve Jordan, N. C. (2016). Preparing for algebra by building fraction sense. *Teaching Exceptional Children*, 49(2), 134–141. <https://doi.org/10.1177/0040059916674326>
- Şahin, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinde sayı duyusu gelişimi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1951–1974. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1365> Şengül, S., ve Gülbağcı, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1049–1060.
- Takır, A. (2016). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 309–323. <https://doi.org/10.14582/duzgef.738>
- Teoh, S. H., Mohamed, S. S. E., Singh, P., & Kor, L. K. (2020). In search of strategies used by primary school pupils for developing fraction sense. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 25-61.
- Turgut, M. F. (1992). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (9. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Utley, J., ve Reeder, S. (2012). Prospective elementary teachers' development of fraction number sense. *Investigations in Mathematics Learning*, 5(2), 1–13.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics*. London: Pearson Education UK.

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

- Way, J. (2011). Developing number sense using learning objects. J., Way ve J., Bobis (Der.), *Fractions : teaching for understanding* içinde (153-166). Avustralya: Australian Association of Mathematics Teachers.
- Woodward, T. L. (1998). *An exploration of grade 8 students' fraction sense*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Simon Fraser University, Kanada
- Yaman, H. (2014). Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının sayı duyusu performansları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(2), 739–754.
- Yang, D. (2003). Developing number sense through realistic settings. *APMC*, 8(3), 12–18.
- Yang, D. C., Li, M. N., ve Lin, C. I. (2008). A study of the performance of 5th graders. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(November 2006), 789–807.
- Yenilmez, K., ve Yıldız, Ş. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusunda kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(July), 457–485.
<https://doi.org/10.30831/akukeg.349650>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Fraction sense is the ability to understand fractions, reason with fractions, and the ability to reach logical conclusions in fraction calculations (Woodward, 1998). According to Way (2011), fraction sense is reasoning on the relationship between visual representations of fractions, qualities, and numbers represented by fractions with a flexible understanding. On the other hand, Utley and Reeder (2012) have defined the fraction sense as an intuitive sense of fractions and fraction relationships by applying flexible thinking strategies.

Fraction is one of the most abstract concepts of elementary school mathematics. Understanding how the primary school students understand the fractions, and whether they can reason with a flexible understanding without following the rules is important for learning in the following educational stages. Studies on fraction sense are more common in the international literature (Azmi et al., 2020; Dyson et al., 2020; Fennell and Karp, 2017; Hoon et al., 2020; Kor et al., 2019; Rodrigues et al., 2016; Utley and Reeder, 2012; Way, 2011; Woodward, 1998). Studies have shown that students have a low fraction sense in almost every stage. No study has been found on the relationship between fractional number sense and schooling age, preschool education duration, and type of games played. This study aims to explain this subject with an extensive sampling and quantitative method and to make an assessment by taking into account apriority conditions of the students up to the grade 4 of the primary school. It is thought that by examining the fraction sense specific to grade 4 of primary school, this study will guide the practitioners and researchers who are researching these subjects. In line with this, the answers to the following questions will be sought.

1. What is the fraction sense performance of 4th grade students?
2. Does the fraction sense of 4th grade students show a significant difference according to some variables? The sub-problems of this research problem are as follows:

Sub Problems

- 2.1. Do 4th grade students' fraction sense differ significantly according to gender?
- 2.2. Do 4th grade students' fraction sense differ significantly according to their schooling age?
- 2.3. Do 4th grade students' fraction sense differ significantly according to the duration of pre-school education?
- 2.4. Do 4th grade students' fraction sense differ significantly according to the type of game they play?

Materials and Methods: This study which aims to explain the grades received by primary school 4th-grade students based on some variables (gender, schooling age, preschool education duration, and type of the games they play) is conducted by survey model which is among the quantitative research methods. The study group consisted of 301 4th grade students who were receiving education in 4 primary schools located in Gaziantep city center in the 2020-2021 academic year.

FST (Fraction Sense Test) developed by researchers with inspiration from McIntosh et al. (1992) was used to measure the fraction sense the primary school 4th-grade students. The test was prepared by taking into consideration the opinions of an expert on mathematics education, a mathematics teacher, and a primary school teacher along with learning outcomes of 4th grade. FST, which consists of 13 items, was prepared based on the effect of the operation, multiple representations, and fraction comprehension components. The KR-20 reliability coefficient of the test was calculated as .805.

Data were analyzed by the SPSS program. As the $n > 30$ Shapiro Wilk test was used for normality analysis of the

4. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Sayı Duyularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

data and it was seen that normality assumptions could not be provided ($p < .05$). For this reason, nonparametric tests were used. Kruskal Wallis analysis and Mann Whitney U test were used to determine whether or not the fraction sense of students had significant differences based on schooling age, preschool education duration, and type of games.

Findings: According to the findings, the students performed mediocly in terms of fraction comprehension, multiple representations, and effect of operation which are the sub-elements of fraction sense in 4th-grade students. When the issue of 4th-grade students, which is the last stage of the primary school, not having a high level of fraction sense is considered, it is thought that these students may encounter problems in mathematical situations they will encounter in the oncoming years. When the findings are examined there was no significant difference found between the grades that 4th-grade students received from fraction sense test and gender, schooling age, duration of pre-school education.

There was no significant difference found between the effect of operation, multiple representation components and the type of games they played. In the component of the fraction comprehension there was a significant difference found with the games played by 4th-grade students. In the analysis, this difference was found to be in favor of students that preferred digital games. In other words, 4th-grade students that prefer digital games have higher use of their fraction comprehension in the framework of fraction sense. There are studies on the support of digital games in number sense in the literature (Ivrendi, 2016; Kiili, et al., 2015; Kilimlioğlu, 2018; Pope and Mangram, 2015). According to Kiili et al.

(2015) who conducted various studies on digital games and mathematical skills, the children may make significant progress in optimally designed digital games and this progress may be transferred to other subjects of mathematics. The further use of intelligence by students in digital games and their tendency to think flexibly and creatively in games might have caused them to use their fraction sense.

Conclusion and Suggestions: Numbers have an important place in the primary school mathematics program. Teaching fraction numbers in primary school also constitute a basis for the future education stages. For this reason, fraction sense and related learning outcomes can be defined clearer in the curriculum, and sample directives can be added in this direction. Teachers may allocate more time for activities on fraction sense which will allow them to be more flexible in reasoning. Studies with the aim of developing fraction sense in children by having kids research an idea and by developing interactive and digital games.

Personality Traits and Narcissism in Social Media Predict Social Media Addiction

Seher AKDENİZ¹ 

¹ Dr.Öğr.Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Konya, Türkiye
seher.akdeniz@karatay.edu.tr

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 19.05.2022 Accepted: 13.09.2022 Published: 30.09.2022</p> <p>Keywords: Personality traits, Narcissism in social media, Narcissistic admiration Narcissistic rivalry, Social media addiction.</p>	<p>While social media has many facilitating effects and benefits in human life, it can also lead to negative consequences, such as social media addiction. The present study investigates the predictive role of personality traits and narcissism in social media on social media addiction. A total of 705 people aged 18 to 61 participated in the study, including 483 women and 222 men. Big Five Inventory, Scale of Narcissism in Social Media, and Bergen Social Media Addiction Scale were used to collect data for this cross-sectional study. Correlation analysis and hierarchical regression analysis were performed to examine the relationships between the study variables. According to the results, higher extraversion and neuroticism lead to greater social media addiction levels, while increased levels of agreeableness lead to decreased social media addiction levels. Narcissistic admiration and narcissistic rivalry, on the other hand, significantly predicted social media addiction when sociodemographic variables and personality traits were controlled. According to the results, narcissism in social media seems to play an important role in social media addiction. The findings were discussed within the framework of the literature and various suggestions were made.</p>

Sosyal Medya Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak Kişilik Özellikleri ve Sosyal Medyada Narsisizmin İncelenmesi

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 19.05.2022 Kabul: 13.09.2022 Yayın: 30.09.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: Kişilik özellikleri, Sosyal medyada narsisizm, Narsisistik hayranlık, Narsisistik rekabet, Sosyal medya bağımlılığı.</p>	<p>İnsan hayatında pek çok kolaylaştırıcı etkisi ve faydası bulunan sosyal medya kullanımı, aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Bu çalışmada, kişilik özellikleri ve sosyal medyada narsisizmin, sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmaya 483 kadın ve 222 erkek olmak üzere yaşları 18 ile 61 arasında değişen toplam 705 kişi katılmıştır. Kesitsel dizaynda gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplamak için Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Sosyal Medyada Narsisizm Ölçeği ve Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek düzeyde dışa dönüklük ve nevrozizm sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde artışa yol açarken, uyumluluk düzeylerinin artması sosyal medya bağımlılığını azaltmıştır. Narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet, sosyo-demografik değişkenler ve kişilik özellikleri kontrol edildiğinde sosyal medya bağımlılığı üzerine önemli düzeyde ek katkıda bulunmuştur. Bulgulara göre sosyal medyada narsisizm, sosyal medya bağımlılığı üzerinde önemli rol oynayan yeni bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.</p> <p>Atıf/Citation: Akdeniz, S. (2022). Personality traits and narcissism in social media predict social media addiction. <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi</i>, 4(2), 224-237.</p>



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

INTRODUCTION

Social media, which has gained a great place in human life in a little while, has become a phenomenon that increasingly replaces face-to-face communication due to its structure that does not limit the social environment with history and geography, providing freedom, choice, and control, with allowing high-speed sharing of thoughts and feelings (Hart & Frejd, 2013). Several social networking sites, such as Instagram, Myspace, Twitter and, Facebook are public member-based internet communities where users can create personal profiles, share online messages and photos, and give and receive feedback quickly (Pempek et al., 2009). There is undoubtedly a wide range of reasons for the great interest of individuals in social networking sites. For example, it makes it easy to meet new people, creates a strategically organized environment for self-presentation, and facilitates interaction with people with similar interests (Kwon & Wen, 2010). According to January 2022 data, there are 4.62 billion active social media users in the world (We Are Social & Hootsuite, 2022). Although social media has many facilitating effects and advantages, it can also lead to negative consequences, such as social media addiction.

Social Media Addiction

Social media addiction is examined under behavioral addictions, for which Griffiths (2005) determined six criteria (salience, mood modification, tolerance, withdrawal symptoms, conflict, and relapse) to define it. Salience occurs when social networking begins to dominate a person's thoughts, feelings, and behaviors and becomes the most important activity in their life. The use of social networks as a coping strategy is referred to as mood modification, whereas tolerance refers to the need for increased doses of social networking activity to achieve previous mood-regulating effects. Withdrawal symptoms are the unpleasant feelings and physical effects that occur when social media is unavailable. While conflict implies that a person has interpersonal conflicts, conflicts with other activities, or internal conflicts as a result of spending too much time on social media, relapse refers to the relapse of excessive social networking even after periods of control (Griffiths et al., 2014).

A growing body of research has focused on the negative effects of social media addiction. In a meta-analysis study, a moderate correlation ($r=.29$) was found between depression and social media addiction (Cunningham et al., 2021). According to studies, social media addiction is linked to increased anxiety and stress (Shannon et al., 2022), decreased self-efficacy (Yu et al., 2016), poor sleep quality (Wolniczak et al., 2013), and lower academic achievement (Azizi et al., 2019). All of these studies highlight the need of determining the factors that influence social media addiction and developing prevention studies.

Personality Traits and Social Media Addiction

Some researchers are interested in personality traits that influence social media use as research interest in social media addiction has grown. In general, the factors of neuroticism, extraversion and conscientiousness seem to have stronger association with social media addiction (Kuss & Griffiths, 2011). Although openness (Hawi & Samaha, 2019) and agreeableness (Kircaburun et al., 2020) were also found to be associated with social media addiction in research, the effect size was low in meta-analysis study (Huang, 2022).

Neuroticism has been described as an important predictor of internet addiction in many studies (Blackwell et al., 2017, Marengo et al., 2020). It has been reported that neurotic people may develop social media addiction to avoid loneliness and to seek social support (Wilson et al., 2010). Extraversion has also been identified as a factor that influences social media addiction in research (Bowden-Green & Joinson, 2020). Extroverted people are said to utilize social media more to maintain their existing relationships, pass the time, and manage their tasks (Kircaburun et al., 2020). In a study, although both extroverted men and women used social media more regularly, only men with higher neuroticism were

more frequent users, and the link between extraversion and social media use was especially noteworthy among the young adult cohort (Correa et al., 2010). Huang (2022) discovered a small to moderate relationship between neuroticism and social media addiction ($r = .17$) in a meta-analysis study, and attributed this to neurotic individuals being more socially anxious and feeling more comfortable in online interaction. In the same study, conscientiousness predicted social media addiction negatively ($r = .15$), while rest (openness, extraversion, and agreeableness) had less of an impact. In addition, other studies found that conscientiousness predicted social media addiction negatively (Wilson et al., 2020; Kircaburun et al., 2020).

Narcissism in Social Media and Social Media Addiction

Narcissism is a multidimensional construct with clinical aspects and personality traits (Morf & Rhodewalt, 2001). Narcissism is clinically defined as a personality disorder identified in DSM-5 by its symptoms which begin in early adulthood and manifest in various contexts: the pursuit of unlimited success, power, intelligence, beauty, or supreme love; belief in being a unique person; the need for admiration and self-rightfulness; manipulating others for one's gain, lack of empathy, envying and believing that others are envious, and showing disrespectful and smug attitudes towards others (APA, 2013). According to Campbell and Foster (2007), narcissism is a self-characteristic with dimensions of thought, emotion, and behavior that can be understood as a self-regulating system. As a result, distinguishing between those who are narcissistic and those who are not is difficult. The term narcissism used in this article also refers to non-clinical narcissism. Narcissists believe they are unique (Leung, 2013), are addicted to admiration (Bergman et al., 2011), and may behave aggressively with lack of empathy (Back et al., 2013). In the context of interpersonal relationships, narcissists manipulate their relationship partners to regulate positive self-views (DeWall et al., 2011), they aren't concerned with interpersonal connection, warmth, or other long-term relationship consequences (Buffardi & Campbell, 2007). The two-dimensional examination of nonclinical narcissism as grandiose and vulnerable has generally been accepted in the literature (Dickinson & Pincus, 2003). Grandiose narcissism has also been reconceptualized as narcissistic admiration and narcissistic rivalry by Back et al. (2013). Accordingly, narcissistic admiration is an agentic and self-enhancing interpersonal strategy aimed at gaining the admiration of others. Narcissistic rivalry, on the other side comprises the struggle to defend one's grandiose self against attacks and prevent social failure. Both strategies are self-regulation tools for maintaining a grandiose self. These social strategies are then reinforced by ego reinforcement and avoidance of ego threats (Back et al., 2013). It is apparent that here, narcissism is understood through motivation. Morf and Rhodewalt (2001) stated that this motivation underlying narcissism gains meaning within a dynamic, self-regulating system. Accordingly, the grandiose but defenseless self needs social environments, constantly seeking approval from others. However, while it may serve to draw attention in the short term, due to the lack of empathy and hostile attitude toward others, the self that is attempting to be established will be damaged in the long term. This vicious circle fosters a dynamic recursive process that is sustained through social-cognitive-emotional self-regulation mechanisms.

The fact that narcissists try to build themselves mostly in the social field makes social media an important environment for them. Social networks are ideal platforms for narcissistic self-regulation because they allow the person to make adjustments in self-presentation, interact with a large number of people, albeit superficially (Ong et al., 2011), and provide both self-presentation and take attention (Forest & Wood, 2012). Narcissistic individuals may post or comment more frequently on social media to increase their possibility of social rewards (McCain & Campbell, 2016). Since narcissists believe that being with other special or high-status people raise their status, posting pictures of these situations can be a way for them to boost their ego (Bergman et al., 2011). Indeed, research has found links between social media addiction and narcissism (Andreassen et al., 2017). Small to moderate relationships between narcissism and social network use is also supported by meta-analysis research (Appel et al.,

2020). Specifically, Singh et al. (2018) discovered significant correlations between narcissism and the perceived impressiveness of selfies, the frequency of selfie sharing and the number of likes. Facebook users have also been found to be significantly more narcissistic than non-users (Ryan & Xenos, 2011).

Akdeniz et al. (2022) developed The Scale of Narcissism in Social Media by adapting narcissistic admiration and narcissistic rivalry model (Back et al., 2013) to social media. The sub-dimension of narcissistic admiration includes motivational, cognitive, and behavioral processes related to making others admire the person on social media. Narcissistic rivalry, on the other hand, includes components such as devaluation of others in social media and aggression to protect the ego when a threat is perceived. In their study, they reported that although narcissism scores in social media were related to the narcissistic personality inventory, they explained different motivational processes, and in the following research, narcissism in social media was associated with internet addiction (Harmanci, 2021).

The Present Study

There are correlational studies examining the relationships between narcissism and social media addiction in the literature (Andreassen et al., 2017; McCain & Campbell, 2018). From the perspectives of researchers, narcissism is one of the main personality-related risk factors for social network addiction (Dalvi-Esfahani et al., 2019). However, when personality traits are controlled, it comes to mind that narcissism may be a motivation that is affected by the changes in the general communication styles in the society and triggered by the nature of social media. That is, social networking sites by their very nature may offer a gateway for self-promotion, self-admiration, and high numerical but superficial relationships through photographs (Buffardi & Campbell, 2008). Based on the theoretical knowledge outlined above, this study aims to determine the predictor roles of socio-demographic variables (gender, age, etc.), five-factor personality traits, and narcissism in social media scores on social media addiction. Within the scope of the research, two hypotheses were determined.

H1: Personality traits significantly predict social media addiction when socio-demographic variables are controlled.

H2. Narcissism in social media (narcissistic admiration and narcissistic rivalry) significantly predicts social media addiction when socio-demographic variables and personality traits are controlled.

METHOD

Participants

A total of 705 people aged 18 to 61 (Mean=27.82, Sd=10.67) participated in the study, including 483 women (68.5%) and 222 males (31.5%). 3.3% of the participants were primary and secondary school graduates, 15.5% were high school graduates, 42.4% were university students, 30.9% were university graduates, and 7.9% were individuals with postgraduate education. The vast majority of participants (71.2%) reported having a moderate level of income. While 73.3% of the participants were single, 26.7% of them were married. The vast majority of respondents reported using Instagram (68%), followed by Youtube (12.1%) and Twitter (10.6%), while the rest were (Facebook, Whatsapp, Twitch, and Telegram) in minority.

Measures

Scale of Narcissism in Social Media (SNSM)

SNSM was developed by Akdeniz et al. (2022) to measure narcissism levels in social media. The scale includes two sub-dimensions, narcissistic admiration and narcissistic rivalry, and a total of 16 items. The items are scored on a 5-point Likert scale (1=not suitable at all, 5=totally appropriate). The exploratory and confirmatory factor analysis results revealed that the scale's two-dimensional structure

fit well. The scale's Cronbach's alpha value was .80 for the narcissistic admiration dimension, .76 for the narcissistic rivalry dimension, and .84 for the total scale. The scale is also a reliable measurement tool, as evidenced by two split-half reliability values. Higher scores indicate greater narcissism in social media. For this study, Cronbach's alpha values of the scale were .78 for the narcissistic admiration, .76 for the narcissistic rivalry, and .83 for the total scale.

Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS)

BDMAS was developed by Andreassen, Pallesen, and Griffiths (2017) and adapted to the Turkish language by Demirci (2019). The scale consists of six items with a five-point Likert-type scale and one dimension (1=very rarely, 5=very often). The Cronbach's alpha value of the scale was found to be .88. Exploratory and confirmatory factor analysis validated its one-dimensional original structure and its one-dimensional structure was validated. Internal consistency and test-retest methods revealed that it is a reliable and valid tool. The scale's Cronbach's alpha value was .83. Higher scores indicate greater social media addiction. For this study, the Cronbach's alpha value of the scale was .83.

The Big Five Inventory (BIF)

BIF was developed by Benet-Martinez and John (1998), and Sumer and Sumer (2005) adapted it to Turkish. The BFI is a 5-point Likert-type scale that was divided into five sub-dimensions of neuroticism, extroversion, openness, and agreeableness, with 44 items (1=strongly disagree, 5=strongly agree). The Cronbach's alpha ranged from .75 to .90 for the English version of the inventory. For the present study, the Cronbach's alpha values of the scale were calculated as .75 for neuroticism, .79 for extraversion, .80 for openness, .70 for agreeableness, and .76 for conscientiousness.

Procedure

A convenient sampling method was used to select participants. Demographic information forms and questionnaires created online were distributed via electronic link to WhatsApp groups and various social media platforms, and voluntary participants who were informed completed the questionnaires. Participation requirements included being between the ages of 18 and 65 and have access to social media. The author's university's Research Ethics Committee granted ethical permission for the study (No: E-6-300-33136).

Statistical Analysis

The regression assumptions were tested before the analyses, the Mahalanobis, cooks, and leverage values were calculated, and the data of three individuals, which were determined to be extreme values, were removed from the sample. The data satisfied the normal distribution criteria (See Table 1). To analyze the links between narcissism in social media, personality traits, and social media addiction, Pearson product-moment correlation coefficients were determined. Multiple hierarchical regression analysis was performed by inserting the independent variables into the stepwise regression model. More specifically, the effect of the independent variables entered in the model in the first group was controlled by placing the demographic variables in Block 1, personality traits in Block 2, and the sub-dimensions of narcissism in social media in Block 3.

RESULTS

Preliminary analyses

Descriptive statistics on research variables and Pearson correlation coefficients between variables are presented in Table 1. Zero-order correlations demonstrated that social media addiction was positively

associated with NA, NR, neuroticism, while agreeableness and conscientiousness were negatively associated.

Table 1. Descriptive Statistics and Intercorrelations Among Study Variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1.SMA	1							
2.NA	.372**	1						
3. NR	.456**	.485**	1					
4. Extroversion	-.026	.140**	.021	1				
5. Agreeableness	-.126**	.047	-.241**	.229**	1			
6. Conscientiousness	-.361**	.011	-.226**	.190**	.311**	1		
7. Neuroticism	.433**	.071	.197**	-.226**	-.069	-.315**	1	
8. Openness	-.024	.231**	-.054	.346**	.223**	.283**	-.103**	1
Mean	2.92	3.28	2.08	3.40	3.77	3.64	3.11	3.63
Range	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
Sd	.99	.78	.78	.73	.61	.66	.73	.63
Skewness(Kurtosis)	.021(-.69)	-.50(.14)	.79(.13)	-.30(.02)	-.30(-.20)	-.05(-.43)	.03(-.24)	-.21(-.35)

Note. SMA social media addiction; NA narcissistic admiration; NR narcissistic rivalry** $p < .01$

The Hierarchical Regression Analysis Results

The hierarchical regression analysis results show that only gender ($\beta = -.11$, $p < .01$) and age ($\beta = .28$, $p < .01$) contributed significantly to the regression model in Step 1 ($F_{5,699} = 22.23$, $p < .01$). The adjusted R^2 value is .13. This demonstrates that the 13% variance in social media addiction is explained by socio-demographic variables. The regression of personality traits variables in Step 2 explained an additional 17% variance in social media addiction, and this change in R^2 was found to be significant ($F_{10,694} = 30.68$, $p < .01$). In this model, age ($\beta = .18$, $p < .01$), extroversion ($\beta = .10$, $p < .01$), conscientiousness ($\beta = -.22$, $p < .01$) and neuroticism ($\beta = .33$, $p < .01$) are the variables that make a significant contribution to the model. In step 3, NA ($\beta = .21$, $p < .01$) and NR ($\beta = .24$, $p < .01$) explain an additional 14% of the variance on social media addiction ($F_{12,692} = 45.61$, $p < .01$). All independent variables were found to account for 44% of the variance in social media addiction.

Table 2. Hierarchical Multiple Regression Summary

Model	Variable	<i>B</i>	SE	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2
<i>Step 1</i>	Gender	-1.41	.46	-.11**	.37	.14	.14
	Age	-.15	.04	-.28**			
	Marriage	-.57	.85	-.04			
	Education	-.37	.22	-.06			
	Income	-.28	.30	-.03			
<i>Step 2</i>	Gender	-.78	.43	-.06	.55	.31	.17
	Age	-.10	.03	-.18**			
	Marriage	-.18	.77	-.01			
	Education	-.30	.20	-.05			
	Income	-.20	.27	-.02			
	Extroversion	.10	.04	.10**			
	Agreeableness	-.04	.04	-.03			
	Conscientiousness	-.22	.04	-.22**			
	Neuroticism	-.33	.04	.33**			
	Openness	.05	.03	.05			
<i>Step 3</i>	Gender	-.81	.39	-.06*	.67	.44	.14
	Age	-.08	.03	-.15**			
	Marriage	.14	.69	.01			
	Education	-.42	.18	-.07*			
	Income	-.28	.25	-.03			
	Extroversion	.05	.03	.05			
	Agreeableness	.01	.04	.01			
	Conscientiousness	-.19	.03	-.19**			
	Neuroticism	.27	.03	.27**			
	Openness	.01	.03	.01			

NA	.18	.03	.21**
NR	.26	.04	.24**

Note. NA narcissistic admiration; NR narcissistic rivalry; * $p < .05$, ** $p < .01$

DISCUSSION

The present study examined whether social media narcissism scores (narcissistic admiration, narcissistic rivalry) predicted social media addiction compared to commonly studied socio-demographic variables and personality traits. The most important finding of the research is that narcissism in social media has significant explanatory power on social media addiction when socio-demographic variables and personality traits are controlled.

Extroversion and neuroticism predict social media addiction positively and significantly, while conscientiousness predicts it negatively and significantly, according to the findings. Thus, Hypothesis 1 was confirmed. The findings are also consistent with previous research. Higher levels of extroversion (Blackwell et al., 2017; Ryan & Xenos, 2011) and neuroticism (Correa et al., 2010; Marengo et al., 2020) have previously been linked to higher levels of social media addiction, while higher levels of conscientiousness have been linked to less addiction tendencies and less time spent on social media (Wilson et al., 2010). While extroverted individuals are more likely to use social media for socializing (Ross et al., 2009) and social enhancement (Kuss & Griffiths, 2011) due to its facilitating nature in increasing social interaction, neurotic individuals are more likely to have anxiety, anger, depression, and impulsivity. As a result of their experiences, they may be using it more as an emotion regulation or coping strategy (Costa & McCrae, 1992). High-conscientiousness individuals, on the other hand, may be less prone to social media addiction since they are more organized, effective, and have greater initiative skills.

Narcissistic admiration and narcissistic rivalry, which are components of narcissism in social media, significantly predicted social media addiction when socio-demographic variables and personality traits were controlled, thus Hypothesis 2 was supported. Since narcissistic admiration is an agentic and self-enhancing strategy aimed at gaining the admiration of others (Back et al., 2013), its reflection on social media may also involve sharing more posts and commenting on others to increase the chance of social rewards (McCain & Campbell, 2016), as well as meeting the need for admiration and self-enhancement by spending more time on social media. The excess of these needs may have caused addictive social media use. When the perceived social outcomes do not match the desired social outcomes, an alternative strategy comes into play (Back et al., 2013). Narcissistic rivalry, which is distinct from narcissistic admiration but serves the same goal (maintenance of the grandiose self), comprises behavioral dynamics such as self-defense, devaluation of others, and revenge on social media. Undoubtedly, social media is a suitable field for these as well. The fact that social media has a facilitating nature for social comparison (Steers et al., 2014) may have increased social media addiction. Both narcissistic admiration and narcissistic rivalry were found to predict social media addiction positively. This demonstrates that, even though the two dimensions contain distinct cognitions, feelings, and ideas, they both fulfill the same grandiose self-maintenance goal on social media (Back et al., 2013).

When personality traits are controlled, it is remarkable that narcissistic admiration and narcissistic rivalry significantly predicted social media addiction. Previous researchers have reported that narcissism is one of the main personality-related risk factors for social network addiction (Dalvi-Esfahani et al., 2019). The findings from this study, combined with the findings from previous studies (Gentile et al., 2012), suggest that narcissism on social media may be explained through motivation, and it can be

triggered by the nature of social media as well as influence the amount of time spent on it. To put it another way, narcissism in social media can be a trait that is not prominent in everyday life but appears in and is fueled by social media.

Hence, Buffardi and Campbell (2008) state that social networking sites are potentially related to trait narcissism as they provide a gateway for individuals to introduce themselves, to like themselves through the photos they share, and establish many superficial relationships. Although typical narcissistic personality disorder is still uncommon today, narcissistic traits such as arrogance, feeling unique, and little respect for others are becoming more common (Young & Pinsky, 2006). The cultural normativeness of posting self-photos via social media may not be indicative of narcissistic personality disorder, but the digital age may be fostering the formation of so-called narcissists who hunger for visibility and rivalry among themselves (Rigal & Rodighiero, 2022).

LIMITATION

This is the first study to explicitly examine the link between personality, narcissism on social media, and social media addiction. Although the cross-sectional design of the research prevents the determination of the dynamic aspect of causal relationships, it shows that social media narcissism can play an important role in social media addiction. The fact that the majority of the participants are university students and graduates limits the research's generalizability. Comparisons with those clinically diagnosed with narcissistic personality disorder, as well as measures of social media use intentions, will be used in future studies to increase our knowledge.

CONCLUSION

The study found that, in addition to personality factors, social media narcissism, which is regarded as a motivation and self-regulation approach, contributes significantly to social media addiction. Social media addiction was associated with a number personality factors including being introverted, being neurotic, and being less conscientious. Furthermore, narcissistic admiration and narcissistic rivalry predicted an increase in social media addiction. Understanding the factors that drive social media addiction is essential. The findings will develop our vision for intervention and preventive studies to reduce social media addiction.

REFERENCES

- Akdeniz, S., Budak, H., & Ahçi, Z. G. (2022). Development of a Scale of Narcissism in Social Media and Investigation of Its Psychometric Characteristics. *International Education Studies*, *15*(1), 200-209. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n1p200>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, *64*, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Appel, M., Marker, C., & Gnambs, T. (2020). Are social media ruining our lives? A review of meta-analytic evidence. *Review of General Psychology*, *24*(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/1089268019880891>
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association
- Azizi, S. M., Soroush, A., & Khatony, A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study. *BMC psychology*, *7*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0>
- Back, M. D., Küfner, A. C., Dufner, M., Gerlach, T. M., Rauthmann, J. F., & Denissen, J. J. (2013). Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of

- narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 2013. <https://doi.org/10.1037/a0034431>
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.3.729>
- Bergman, S. M., Ferrington, M. E., Davenport, S. W., & Bergman, J. Z. (2011). Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 706–711. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.022>
- Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*, 116, 69–72. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039>
- Bowden-Green, T., Hinds, J., & Joinson, A. (2020). How is extraversion related to social media use? A literature review. *Personality and Individual Differences*, 164, 110040. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110040>
- Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and social psychology bulletin*, 34(10), 1303–1314. <https://doi.org/10.1177/0146167208320061>
- Campbell, W. K., & Foster, J. D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. In C. Sedikides & S. J. Spencer (Eds.), *The self* (pp. 115–138). New York, NY: Psychology Press
- Correa, T., Hinsley, A. W., & De Zuniga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in human behavior*, 26(2), 247–253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.09.003>
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of personality disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Cunningham, S., Hudson, C. C., & Harkness, K. (2021). Social media and depression symptoms: a meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(2), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00715-7>
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Kuss, D. J., Nilashi, M., & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics*, 43, 101250. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101250>
- Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20.15–22. <https://doi.org/10.5455/apd.41585>
- DeWall, C. N., Buffardi, L. E., Bonser, I., & Campbell, W. K. (2011). Narcissism and implicit attention seeking: Evidence from linguistic analyses of social networking and online presentation. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 57–62. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.011>
- Dickinson, K. A., & Pincus, A. L. (2003). Interpersonal analysis of grandiose and vulnerable narcissism. *Journal of personality disorders*, 17(3), 188–207. <https://doi.org/10.1521/pedi.17.3.188.22146>
- Forest, A. L., & Wood, J. V. (2012). When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on Facebook. *Psychological science*, 23(3), 295–302. <https://doi.org/10.1177/0956797611429709>

- Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C., & Campbell, W. K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1929–1933. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.012>
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In K. P. Rosenberg & L. C. Feder (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment* (pp. 119–141). Academic Press.
- Harmanci, M. (2021). *Y ve Z Kuşaklarında Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Sosyal Medyada Narsisizm* [Social Media Addiction and Narcissism in Generations Y and Z] [Unpublished master’s thesis]. KTO Karatay University.
- Hart, A. D., & Frejd, S. H. (2013). *The digital invasion: how technology is shaping you and your relationships*. Bakerbooks.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1515984>
- Huang, C. (2022). Social media addiction and personality: A meta-analysis. *Asian Journal of Social Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12531>
- Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntas, S. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five of personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(3), 525-547. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in human behavior*, 26(2), 254-263. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.011>
- Leung, L. (2013). Generational differences in content generation in social media: The roles of the gratifications sought and of narcissism. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 997-1006. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.028>
- Marengo, D., Poletti, I., & Settanni, M. (2020). The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data. *Addictive behaviors*, 102, 106150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
- McCain, J. L., & Campbell, W. K. (2018). Narcissism and social media use: A meta-analytic review. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 308–327. <https://doi.org/10.1037/ppm0000137>
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177–196. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1
- Ong, E. Y., Ang, R. P., Ho, J. C., Lim, J. C., Goh, D. H., Lee, C. S., & Chua, A. Y. (2011). Narcissism, extraversion and adolescents’ self-presentation on Facebook. *Personality and individual differences*, 50(2), 180-185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.022>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 227-238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>

- Rigal, A., & Rodighiero, D. (2022). Are We All Narcissists? The Pseudo-Narcissism of the Internet. <https://doi.org/10.31235/osf.io/qrhzu>
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in human behavior*, 25(2), 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27(5), 1658-1664. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.004>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellems, K. G., & Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), Article e33450. <https://doi.org/10.2196/33450>
- Singh, S., Farley, S. D., & Donahue, J. J. (2018). Grandiosity on display: Social media behaviors and dimensions of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 134, 308-313. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.039>
- Steers, M. L. N., Wickham, R. E., & Acitelli, L. K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How Facebook usage is linked to depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.8.701>
- Sumer, N., & Sumer, H. C. (2005). *Bes faktor kisilik ozellikleri ölçeği* [Adaptation of the Big Five Inventory]. [Unpublished study].
- We Are Social & Hootsuite. (2022). Digital 2022 Global Overview Report. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(2), 173-177. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0094>
- Wolniczak, I., Cáceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., Solís-Visscher, R., Paredes-Yauri, S., Mego-Aquije, K., & Bernabe-Ortiz, A. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: a study in a sample of undergraduate students in Peru. *PLoS one*, 8(3), Article e59087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059087>
- Young, S. M., & Pinsky, D. (2006). Narcissism and celebrity. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 463-471. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.05.005>
- Yu, S., Wu, A. M. S., & Pesigan, I. J. A. (2016). Cognitive and psychosocial health risk factors of social networking addiction. *International journal of mental health and addiction*, 14(4), 550-564. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9612-8>

EXTENDED ABSTRACT

Giriş: Bireylerin hayatında çok kısa sürede büyük bir yer edinen sosyal medya; sosyal çevreyi tarih ve coğrafyayla sınırlandırmayan yapısı, özgürlük, seçim ve kontrol sağlaması, düşünce ve duyguları anında paylaşma izni vermesi gibi nedenlerle gittikçe daha fazla yüz yüze iletişimin yerini alan bir fenomen haline gelmiştir (Hart ve Frejd, 2013). Her ne kadar sosyal medyanın pek çok kolaylaştırıcı etkisi ve avantajı olsa da aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı Griffiths'in (2015) altı kriter belirlediği (belirginlik, ruh hali değişikliği, tolerans, yoksunluk semptomları, çatışma ve nüksetme) davranışsal bağımlılıklar altında incelenmektedir. Araştırmalarda sosyal medya bağımlılığı yüksek anksiyete ve stres (Shannon vd., 2022), düşük öz yeterlik (Yu vd., 2016), zayıf uyku kalitesi (Wolniczak vd., 2013) ve düşük

akademik başarı (Azizi vd.,2019) ile ilişkili bulunmuştur. Bütün bu çalışmalar sosyal medya bağımlılığını etkileyen faktörleri belirleme ve önleyici çalışmalar geliştirmeyi akademik olarak önemli hale getirmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı üzerine araştırma ilgisi arttıkça sosyal medya kullanımını etkileyen kişilik özellikleri üzerine incelemeler yapılmaya başlanmıştır. Genel olarak nevroitiklik, dışa dönüklük ve uyumluluk faktörlerinin sosyal medya bağımlılığı ile daha güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2011). Nevrotik kişilerin yalnızlıktan kaçınmak ve sosyal destek aramak için sosyal medya bağımlılığı geliştirebilecekleri bildirilmiştir (Wilson ve ark. 2010). Dışa dönük kişilerin sosyal medyayı daha çok var olan ilişkilerini sürdürmek, zaman geçirmek ve görevlerini yönetmek için kullandıkları belirtilmektedir (Kırcaburun vd., 2020). Diğer araştırmalarda uyumluluğun sosyal medya bağımlılığını negatif yönde yordadığı bulunmuştur (Wilson vd., 2020; Kırcaburun vd., 2020). Sosyal ağlar, narsistik öz- denetim için ideal platformlar sağlar, çünkü kişinin kendini sunmasında düzenlemeler yapmasına izin verir, yüzeysel olsa da bol miktarda kişi ile etkileşim kurulmasını (Ong vd., 2011) ve dikkat çekmeyi sağlar (Forest ve Wood, 2012). Gerçekten de araştırmalarda sosyal medya bağımlılığı ile narsisizm arasında bağlantılar bulunmuştur (Andreassen vd.2017). Sosyal medyada narsisizm Akdeniz ve diğerleri (2022) tarafından narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet modeli (Back vd., 2013) baz alınarak geliştirilmiş ve kavram araştırmalarda incelenmeye başlanmıştır. Narsisistik hayranlık, kişinin sosyal medyada olunmayı sağlamaya yönelik motivasyonel, bilişsel ve davranışsal süreçleri içerir. Narsisistik rekabet ise sosyal medyada başkalarının değerini düşürme ve tehdit algılandığında egoyu korumaya yönelik saldırganlık gibi bileşenleri içermektedir.

Bu araştırmanın amacı sosyo-demografik faktörlerin, kişilik özelliklerinin ve sosyal medyada narsisizmin, sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmaya 18-61 yaşlar arasında ($X=27.82$, $Ss=10.67$) 483'ü kadın (%68.5), 222'si erkek (%31.5) olmak üzere toplam 705 kişi katılmıştır.

Ölçüm Araçları

Sosyal Medyada Narsisizm Ölçeği: Sosyal medyada narsisizm düzeylerini ölçmek için Akdeniz ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği: Andreassen, Pallesen ve Griffiths (2017) tarafından geliştirilmiş ve Demirci (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipi altı maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği: Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiş ve Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5 alt boyut ve beşli likert tipi 44 maddeden oluşmaktadır.

Prosedür: Katılımcılara uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Demografik bilgi formu ve anketler çevrim-içi platformlar aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılım önkoşulu olarak katılımcıların 18-65 yaşları arasında olması ve sosyal medyaya erişim sağlayabilmesi belirlenmiştir. Araştırma öncesinde etik kurul onayı alınmıştır.

İstatistiksel Analizler: Analizler öncesinde regresyon önkoşulları test edilmiş ve verilerin normal dağılım kriterlerini karşıladığı belirlenmiştir. Sosyal medyada narsisizm, kişilik özellikleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenler aşamalı olarak regresyon modeline dahil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: İlişkisel analizler sosyal medya bağımlılığının; narsisistik hayranlık, narsisistik rekabet ve nevrotizm ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, uyumluluk ve sorumluluk ile ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre ilk aşamada sadece cinsiyet ve yaş regresyon modeline anlamlı katkı sunmuştur. Sosyal medya bağımlılığı üzerindeki varyansın %13'ü sosyo-demografik değişkenler tarafından açıklanmaktadır. İkinci aşamada kişilik özellikleri, sosyal medya bağımlılığı üzerindeki varyansın ek olarak %17'lik kısmını açıklamıştır. Üçüncü aşamada sosyal medyada narsisizmin alt boyutları olan narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet, sosyal medya bağımlılığı

üzerindeki varyansın ek %14'lük kısmını açıklamıştır. Bütün bağımsız değişkenler birlikte ele alındığında modelin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki açıklayıcı gücü %44'tür.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada sosyo-demografik değişkenler ve kişilik özelliklerinin yanısıra bir motivasyon ve öz-düzenleme yöntemi olarak görülen sosyal medyada narsisizmin de sosyal medya bağımlılığı üzerinde önemli bir etkisi olduğu tesbit edilmiştir. Sosyal medya bağımlılığı yüksek düzeyde içe dönüklük, nevroz ve düşük düzeyde uyumluluk ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet, sosyal medya bağımlılığı üzerinde bir artış öngörmüştür. Sosyal medya bağımlılığını tetikleyen faktörleri anlamak çok önemlidir. Bulgular, sosyal medya bağımlılığını azaltmaya yönelik müdahale edici ve önleyici çalışmalara yönelik vizyonumuzu geliştirecektir.

Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği: Öğretmen Adayları Özeline Türk Kültürüne Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması¹

Servet ÜZTEMUR²  Erkan DİNÇ³ 

² Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gaziantep, Türkiye
servetuztemur@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Eskişehir, Türkiye erkandinc@gmail.com

Makale Bilgileri	ÖZ
Makale Geçmişi Geliş: 03.06.2022 Kabul: 24.08.2022 Yayın: 30.09.2022	<p>Covid-19 salgınının etkisiyle sosyal medya kullanımı gençler ve yetişkinler arasında her geçen gün artmakta ve bu durum sosyal medyanın bireylerin yaşamında merkezi bir konumda yer almasına neden olmaktadır. Sosyal medyanın yoğun bir biçimde kullanılmasının ve aşırı bilgi yüklemesinin bir neticesi olarak son zamanlarda “sosyal medya tükenmişliği” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram; kullanıcıların sosyal medyayı kullanırken kendilerini tükenmiş hissetme derecesi olarak tanımlanabilir. Bu araştırmanın amacı Han (2018) tarafından geliştirilen sosyal medya tükenmişlik ölçeğini Türk kültürüne uyarlayarak bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Ölçek; duygusal tükenme (3 madde), duyarsızlaşma (4 madde) ve kararsızlık (4 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Kesitsel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep, Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 878 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapı geçerliği için orijinal ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar; Türkiye literatürü için yeni bir kavram olarak nitelendirilebilecek “sosyal medya tükenmişliği” kavramına yönelik geliştirilen ölçeğin orijinal üç boyutlu yapısının Türk kültürüne uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir.</p>
Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Tükenmişliği Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçek Uyarlama Öğretmen Adayları	

Social Media Burnout Scale: Adaptation to Turkish Culture, Validity and Reliability Study for Prospective Teachers

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 03.06.2022 Accepted: 24.08.2022 Published: 30.09.2022	<p>With the effect of the Covid-19 epidemic, the use of social media is increasing day by day among young people and adults, and this situation causes social media to take a central place in the lives of individuals. As a result of the intense use of social media and information overload, the concept of "social media burnout" has recently emerged. This concept; can be defined as the degree to which users feel exhausted while using social media. This research aims to adapt the social media burnout scale developed by Han (2018) to Turkish culture and perform the validity and reliability studies of this scale. Scale; emotional exhaustion (3 items), depersonalization (4 items) and ambivalence (4 items) sub-dimensions. The study group of the research, which was designed according to the cross-sectional survey model, consisted of 878 prospective teachers studying at Gaziantep, Eskişehir Osmangazi, and Anadolu University in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Confirmatory factor analysis was performed on the original scale for construct validity. Results; It has been shown that the original three-dimensional structure of the scale developed for the concept of "social media burnout", which can be described as a new concept for Turkish literature, has a structure suitable for Turkish culture.</p> <p>Atf/Citation: Üztemur, S. & Dinç, E. (2022). Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği: Öğretmen Adayları Özeline Türk Kültürüne Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi AKEF) Dergisi</i>, 4(2), 238- 247.</p>
Keywords: Social Media Burnout Social Media Addiction Scale Adaptation Prospective Teachers	

¹Bu çalışmanın taslak kısmı 2-4 Haziran 2022 tarihlerinde Azerbaycan Karabağ'da gerçekleştirilen INCSOS VII Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde “Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” başlığıyla sunulmuştur. Bu çalışma sözlü bildirinin geliştirilip güncellenmiş halidir.



GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle birlikte iletişim alanında çok büyük gelişimler yaşanmış ve bu durum kişilere görüşlerini rahatça ortaya koyabilecekleri, tartışma ve paylaşımın ön sahfada olduğu sosyal medya olarak nitelendirilebileceğimiz ortamlar oluşturmuştur. İletişim ve etkileşim açısından sosyal medyanın önemi tartışılmaz derecededir (Vural ve Bat, 2010). Küçük yaşlardan itibaren sosyalleşmenin ilk aracı şüphesiz okullardır. Sosyal çevrenin oluşmasında, öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde ve aidiyet duygularının gelişmesinde okulların önemi büyüktür (Arslan vd., 2021). Covid-19 salgınının olumsuz etkilerinin başında yüz yüze eğitime ara verilmesi gelmektedir. Nitekim Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO, 2020), dünyanın yarıdan fazla ülkesinin salgın nedeniyle geçici bir süreliğine uzaktan eğitime geçtiğini rapor etmiştir. Bu durum milyarlarca öğrencinin okuldan ayrı kalmasına ve sosyalleşme olanaklarının azalmasına neden olmuştur. Covid-19 salgınıyla birlikte dünyanın pek çok yerinde uygulanan sosyal izolasyonun bir sonucu olarak sosyal etkileşim ihtiyacını karşılamak isteyen yetişkinlerin ve öğrencilerin sosyal medyaya olan ilgisi daha da arttırmıştır (Arslan vd., 2021; Kemp, 2022).

“We are Social” (Kemp, 2022) isimli kuruluşun sosyal medya istatistiklerini yayımladığı raporuna göre 2022 Ocak ayı itibarıyla dünya nüfusunun %58,4’ü sosyal medya kullanıcısıdır. Tüm dünyada 2021 yılında 424 milyonu aşkın yeni kullanıcı sosyal medyayı kullanmaya başlamıştır (Kemp, 2022). Bu sonuçlar geçen yıla oranla küresel ölçekte sosyal medya kullanıcılarının %10’dan fazla artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ocak 2022 itibarıyla Türkiye’deki sosyal medya kullanıcılarının toplam nüfusa oranı %81 civarındadır. 2021 yılından bu yana Türkiye’deki yeni sosyal medya kullanıcısı artış oranı %14,8 ile dünya ortalamasından yüksektir. Türkiye’de sosyal medyada geçirilen ortalama süre günlük üç saati bulmaktadır (Kemp, 2022). Yoğun kullanımın da etkisiyle genç yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı konusunda yüksek risk grubunda yer aldıkları literatürde sıkça vurgulanmıştır (Dhir vd., 2017). Yukarıdaki istatistiklerden de anlaşılacağı üzere sosyal medya gençlerin yaşamının merkezine konumlanmış durumdadır. Bu haliyle sosyal medyanın deyim yerindeyse işgalci veya istilacı bir yapıda olduğu söylenebilir (Harren vd., 2021; Syvertsen, 2020). Zira akıllı telefonlar sayesinde sosyal medyaya erişimin daha kolay olması ve sosyal medyanın birden fazla cihazda kullanılması gibi durumlar sosyal medyayı gündelik hayatın baş aktörü haline getirmiştir (Li vd., 2020; Sanz-Blas, 2019). Sosyal medya platformlarında çok fazla vakit geçiren, aşırı bilgi yüklemesine maruz kalan, diğer kullanıcılar tarafından mesaj ve içerik akışına uzun süre maruz kalan bireylerin bu durumdan bunaldıkları, stres yaşadıkları ve kendilerini bitkin hissettikleri rapor edilmiştir (Dhir vd., 2018; Han, 2018; Harren vd., 2021; Shi vd., 2020). Pek çok ampirik çalışma yoğun sosyal medya etkisine maruz kalan kullanıcıların sosyal medyadan uzaklaşma niyetinde olduğunu ortaya koymuştur (Han, 2018; Rainie vd., 2013; Schoenebeck, 2014). Bunlardan mesela Schonebeck (2014) tarafından yapılan çalışmada çok sayıda Twitter kullanıcısının sosyal medyanın sorumlulukları, yükleri ve yoğun kullanımından kurtulmak için “Giving up Twitter for Lent” isimli kampanyaya katıldıkları belirtilmiştir. Kampanyaya katılan bireyler; sosyal medyaya çok fazla vakit ayırmak zorunda kaldıklarını, sosyal medyada ileti göndermenin ve yanıtlanmanın günlük yaşamda büyük bir süreyi işgal ettiğini ve bu durumun sonucunda iş yaşamında çeşitli sorunlar yaşayarak kaliteli gece uykusu sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın bir diğer önemli vurgusu da sosyal medyanın gerçek yaşamın nimetlerinden faydalanmanın önüne geçtiğine ve yaşamdan zevk alma fırsatına ket vurduğuna yönelik duyulan yoğun endişedir (Schonebeck, 2014). Benzer nitelikteki bir diğer araştırmada (Rainie vd., 2013) mevcut Facebook kullanıcılarının %61’inin geçmişte kendi istekleri doğrultusunda Facebook kullanımına birkaç hafta veya daha uzun bir süre ara verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mola verenlerin %20’den fazlasının Facebook’un aşırı kullanımından dolayı strese girdikleri için bu siteyi kullanımı bıraktıklarını bildirmişlerdir. Mola verenlerin %10’u Facebook’taki dedikodu, çatışma ve duygusal dramalar gibi içeriklerden bıktıklarını dile getirirken bir diğer %10’luk kesim ise Facebook’un artık ilgilerini çekmediklerini dile getirmişlerdir (Han, 2018; Rainie vd., 2013). Yukarıda belirtilen hususlar Han (2018) tarafından “sosyal medya tükenmişliği” adı altında kavramsallaştırılmıştır. İlgili fenomene yönelik kuramsal temeli Maslach Tükenmişlik Envanterine (Maslach ve Jackson, 1981) dayanan ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kararsızlık boyutlarından oluşan

11 maddelik bir ölçek geliştirmiştir.

Duygusal tükenme, kullanıcının çaba ve zaman ve gibi kaynaklarının sosyal medya kullanımıyla tükendiğine inanma derecesidir (Han, 2018; Liu ve Ma, 2020). Sosyal medya kullanmak sanılanın aksine bazı durumlarda stresli bir hal alabilir. Örneğin sosyal ağ kullanıcılarının sanal ortamlarda kendilerini daha uygun tanımlayıp diğer insanların beğenisine sunabilmesi için kullanıcı profillerinde birtakım düzenlemeler yapmak için çaba göstermeleri gerekebilir (Parks, 2011). Sosyal medyada bazı topluluklarda kendi benliklerini kabul ettirmek isteyen kişiler sosyal medyada etkin olmak zorundadır (Han, 2018). Bu durum doğal olarak sosyal medyanın sürekli kullanımına ve bildirimlerin takip edilmesine yol açmaktadır. Sosyal medyada sürekli bilgi paylaşmak ve diğer kullanıcılardan gelen istek ve mesajlara yanıt vermek durumunda kalan kullanıcıların bunaldıkları ve kendilerini yorgun hissettikleri rapor edilmiştir (Zhang vd., 2015; Zhang vd., 2021). Han'a (2018) göre sosyal medya kullanımının stresli bir sorumluluğa dönüşmesi, kullanıcıların sosyal medya kullanımından dolayı tükenmişlik hissine kapılmalarına neden olmaktadır.

Duyarsızlaşma, tükenmenin bir sonucu olarak kullanıcılar ve sosyal medya arasındaki duygusal boşluğu ifade eder (Ma ve Liu, 2021). Han'a (2018) göre duyarsızlaşma duygusal tükenmişliğin doğrudan bir sonucudur. Sosyal medyadaki aşırı bilgi yüklemesi ve sosyal aşırı yüklenme ile stres yaşadıklarında ve bu baskıya yönelik bir çözüm bulamadıklarında, kullanıcıların sosyal medyadan kaçma eğiliminde olmaları olası bir durumdur (Han, 2018).

Kararsızlık, kullanıcının sosyal medyayı kullanmanın olumlu sonuçları hakkında belirsiz hissetme derecesi olarak kavramsallaştırılmıştır (Han, 2018; Liu ve Ma, 2020; Ma ve Liu, 2021). Sosyal medya platformu, hizmet açısından kullanıcıların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamıyorsa, kullanıcı bu platformdan ayrılmak veya sınırlı kullanışlılığı göz önünde bulundurarak devam etmek arasında bir kararsızlık yaşayabilir (Ma ve Liu, 2021). Sosyal medya platformunun beklentilerini karşılamadığı yönünde bir görüş geliştiren kullanıcı hayal kırıklığına uğrayabilir. Bu hayal kırıklığının bir sonucu olarak kullanıcı sosyal medya hesaplarını kapatmak veya bir süreliğine dondurmak isteyebilir. Öte yandan kullanıcı sosyal medya platformunda belli bir sosyal ağ oluşturmak ve kendine özgü bir çevre edinebilmek için çok çaba sarf etmiş ve hatta belli bir ücret yatırmış olabilir. Sosyal medya platformundan ayrılmak, aynı zamanda gerçek yaşamdaki arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı kullanıcılar sosyal medya kullanımı veya kullanımı sonlandırma konusunda kararsızlık yaşayabilmektedirler (Han, 2018).

Literatürde, sorunlu sosyal medya kullanımı (Harren vd., 2021; Liu ve Ma, 2018), sosyal medya kullanım kaygısı ve kıskançlık (Liu ve Ma, 2018), aşırı yüklenme (sistem özelliği yüklemesi, bilgi yüklemesi, sosyal yüklenme) (Maier vd., 2015), yüksek düzeyde mahremiyet kaygısı (Zhang vd., 2021) ve mükemmeliyetçilik (Harren vd., 2021) gibi faktörler sosyal medya tükenmişliğinin öncülleri olarak gösterilmektedir. Sosyal medya tükenmişlik düzeyi yüksek olan bireylerin sıklıkla sosyal medya hesaplarını dondurup tekrar kullanma (Ma ve Liu, 2021) ve sosyal medyayı kullanmaktan sürekli biçimde vazgeçme (Luqman vd., 2017) olasılıkları çok yüksektir (Han, 2018). Sosyal medya tükenmişliği yaşayan kişilerin kaygı, depresyon ve diğer olumsuz psikolojik sorunlar yaşama olasılığı çok yüksektir (Dhir, vd., 2018; Ma ve Liu, 2021). Bu nedenle bu fenomenin bireylerde var olup olmadığını ortaya koymak günümüz teknoloji çağında önemlidir. Türk kültürü bağlamında sosyal medya tükenmişliğine yönelik herhangi bir çalışma olmaması bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Buna ilave olarak sosyal medya tükenmişliğine yönelik geliştirilen ölçeğin psikometrik yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanamayacağı da merak konusudur. Söz konusu önem ve gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı Han (2018) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği"ni (SMTÖ) Türk kültürüne uyarlayarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmektir.

YÖNTEM

Bu kısımda ilk önce araştırmanın modeli açıklanmıştır. Daha sonrasında çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi sürecine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama desenlerinden kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Örneklemin çok fazla ve birçok farklı niteliklerden oluştuğu kesitsel nitelikteki çalışmalarda betimlenecek değişkenler bir defada ölçülür (Büyüköztürk vd., 2014). Öğretmen adaylarının sosyal medya tükenmişlik düzeyleri

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep, Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 878 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bireysel Özelliklerine Yönelik Bilgiler

DEĞİŞKEN	KATEGORİ	f	%
Branş	Sosyal Bilgiler Eğitimi	249	28,35
	Türkçe Eğitimi	186	21,18
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	123	14
	Fen ve Teknoloji Eğitimi	110	12,52
	Sınıf Eğitimi	108	12,30
	Matematik Eğitimi	102	11,61
Cinsiyet	Kadın	545	62,1
	Erkek	333	37,9
Sosyal Medyada Geçirilen Günlük Süre	0-1 saat arası	116	13,2
	1-2 saat arası	226	25,7
	2-3 saat arası	225	25,6
	3-4 saat arası	175	19,9
Sosyal Medyadaki Arkadaş Sayısı	4 saat ve üzeri	136	15,5
	0-100	222	25,3
	101-200	170	19,4
	201-300	154	17,5
	301-400	112	12,8
Sınıf Düzeyi	401 ve üzeri	220	25,1
	Birinci	145	16,5
	İkinci	306	34,9
	Üçüncü	200	22,8
	Dördüncü	227	25,9

Tablo 1 incelendiğinde, branş açısından sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Diğer branşlarda dengeli bir dağılım olduğu yorumu yapılabilir. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal medyada geçirilen sürenin ve sosyal medyadaki arkadaş sayılarının görece dengeli dağıldığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı Han (2018) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği”dir. Ölçek duygusal tükenme (3 madde), duyarsızlaşma (4 madde) ve kararsızlık (4 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında farklılaşan 7’li likert tipindeki ölçekten alınan puanlar arttıkça kullanıcıların sosyal medya tükenmişlik seviyeleri de artmaktadır.

İşlem

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması için gerekli izin ölçeği geliştiren yazardan alınmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen aşamalar gerçekleştirilmiştir. Birinci basamakta orijinal ölçek maddeleri yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanların çevirinin kalitesini değerlendirmeleri için form hazırlanmıştır. Üç İngilizce dil eğitimi uzmanı ve üç Türkçe dil eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Türkçe sürüm farklı bir İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizce’ye çevrilmiştir. Son hali orijinal ölçek maddeleriyle karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyumunu değerlendirmek amacıyla sosyal medya, medya okuryazarlığı ve eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır.

Uzmanların önerisi doğrultusunda ölçeğin puanlaması beşli likert şeklinde değiştirilmiştir. Ölçeğin çalışma grubuna asıl uygulaması yapılmadan önce 20 öğretmen adayına ölçek uygulanmış ve sesli düşünme protokolü aracılığıyla her bir madde hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur. İkinci aşamada ölçek 878 öğretmen adayına çevrim içi ortamda uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada analizler öncesi normallik testleri yapılmıştır. Veriler çevrim içi ortamda toplandığı için kayıp değer analizine gerek kalmamıştır. Verilerin toplam puanları üzerinden standardize edilmiş puanları hesaplanarak Z puanlarının -4 ile +4 arasında olduğu görülmüş ve buradan hareketle veri setinde uç değer olmadığına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). SMTÖ'den alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını ortaya koymak için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu kontrol edilmiştir (Barrett vd., 2012). SMTÖ'nün Türk kültürüne uyum düzeyini ve yapı geçerliliğini ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA daha önceden tanımlanarak sınırları belli olan bir yapının, başka bir veri setinde doğrulanıp doğrulanmadığının kontrol edildiği bir analizdir. Kuramsal model ile gözlenen modelin hangi oranda uyum sağladığına yönelik istatistikî bilgiler veren bir analiz tekniğidir (Çokluk vd., 2014). DFA'nın verilerle uyum sağlayıp sağlamadığını sınamak amacıyla karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), genel uyum indeksi (GFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) ve artırmalı uyum indeksi (IFI) değerleri ölçüt kabul edilmiştir. (Schumacker ve Lomax, 2010). Uyum indekslerine ait kıstas değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Başvurulan Uyum İndekslerine Ait Kıstas Değerler

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$

*(Schumacker & Lomax, 2010)

Güvenilirlik çalışmaları için her bir alt faktörün Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde AMOS ve SPSS programlarının deneme sürümlerinden istifade edilmiştir. Tanımlayıcı analizler için aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde değerlerinden istifade edilmiştir. Ölçekten alınan puanların yorumlanmasında Tablo 3'te yer alan puan aralıkları temel alınmıştır.

Tablo 3. Puan Aralıkları ve Yorumları

İfadeler	Puan Aralığı	Düzy
"Kesinlikle katılmıyorum"	"1,00-1,80"	Çok düşük sosyal medya tükenmişliği
"Kısmen katılmıyorum"	"1,81-2,60"	Düşük sosyal medya tükenmişliği
"Kararsızım"	"2,61-3,40"	Orta düzeyde sosyal medya tükenmişliği
"Kısmen katılıyorum"	"3,41-4,20"	Yüksek düzeyde sosyal medya tükenmişliği
"Tamamen katılıyorum"	"4,21-5,00"	Çok yüksek sosyal medya tükenmişliği

Tablo 3'te görüleceği üzere ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmen adaylarının sosyal medya tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır.

Etik

Araştırmanın etik kurul izni Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.02.2022 tarihli toplantısında 26 numaralı kararıyla alınmıştır.

BULGULAR

SMTÖ'nün Türk kültüründe uyum sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak için ölçeğin orijinal yapısına ait model DFA ile denenmiştir. Analizler sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunda faktör yükleri düşük çıkan

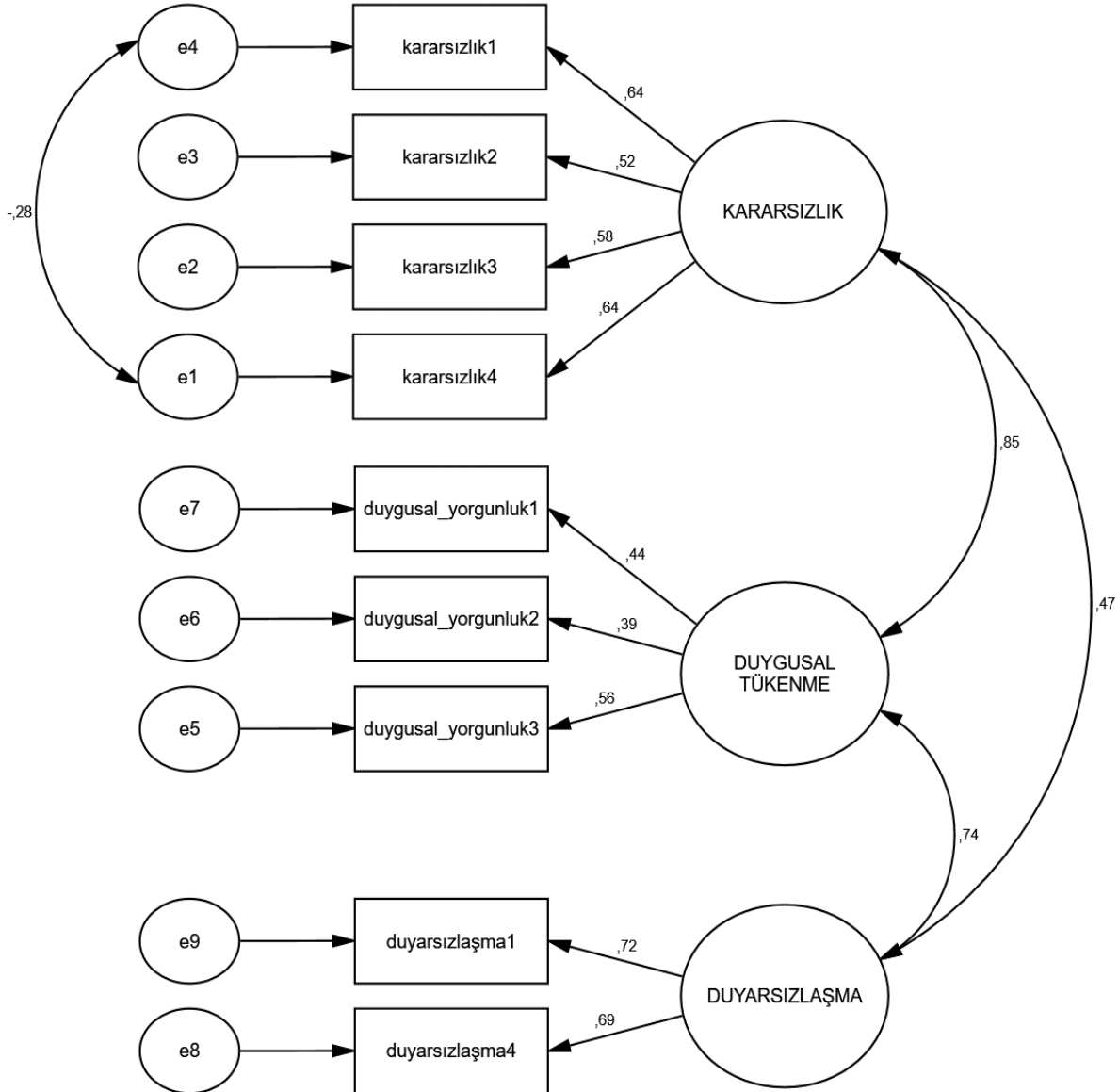
iki madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe nihai hali verilmiştir. Ölçeğin nihai haline yönelik uyum indeksleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Modele Ait Uyum İndeksleri Değerleri

Uyum İndeksleri	Modelin Uyum İndeksi Değeri	Karar
χ^2/sd	4.53	“Kabul edilebilir uyum”
RMSEA	.06	“Kabul edilebilir uyum”
CFI	.94	“Kabul edilebilir uyum”
SRMR	.04	“Mükemmel uyum”
GFI	.97	“Mükemmel uyum”
AGFI	.95	“Mükemmel uyum”
IFI	.94	“Kabul edilebilir uyum”

*(Schumacker & Lomax, 2010)

Tablo 4’te test edilen teorik modelin mevcut verilerle uyumlu bir yapıda olduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin 5’nin altında olması modelin verilerle kabul edilebilir derecede uyumlu olduğunu belirtmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Veri setinin SRMR, GFI ve AGFI değerlerinin teorik yapıyla mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Diğer uyum değerlerinin de kabul edilebilir seviyededir. Modelin parametrelerine yönelik değerler Diyagram 1’de görselleştirilmiştir.



Diyagram 1. Modelin Parametrelerine Yönelik Değerler

SMTÖ'nün alt faktörlerinin Alfa içtutarlılık güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Alt Boyutların Alfa İçtutarlılık Katsayıları*

Faktörler	Cronbach Alfa
Kararsızlık	.665
Duygusal Tükenme	.524
Duyarsızlaşma	.670

Tablo 5'te görüleceği üzere ölçeğin alfa içtutarlılık katsayıları kararsızlık ve duyarsızlaşma alt boyutları için oldukça güvenilir düzeydeyken duygusal tükenme boyutunda ise orta düzeyde güvenilirlik (George ve Mallery, 2010).

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Mevcut araştırmada SMTÖ'nün Türkçe sürümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonuçlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kararsızlık alt boyutlarından oluşan üç boyutlu orijinal yapının Türk kültüründe uyum sağladığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Türk kültürü bağlamını esas alan çalışmalarda SMTÖ'nün kullanılabilmesi söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde SMTÖ, Ma ve Liu (2021) tarafından Çin kültürüne uyarlanmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarını destekler biçimde SMTÖ'nün orijinal üç boyutlu yapısı Çin kültüründe geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre SMTÖ'nün kültürler arası çalışmalarda kullanılabilmesi yorumu yapılabilir. Öte yandan mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının nispeten düşük düzeyde çıktığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde madde sayısı az olan ölçeklerde ve özellikle 10'un altında maddeye sahip olan ölçeklerde iç tutarlılık katsayısının .60'tan yukarı olmasının ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için yeterli olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Cortina, 1993; Cronbach, 2004). SMTÖ'nün toplam madde sayısının 11 olduğu göz önüne alındığında mevcut çalışmadaki iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ilave olarak madde sayısının artmasının doğal bir sonucu olarak iç tutarlılık katsayısının artması gayet doğal bir sonuç olmasına rağmen Cortina'ya (1993) göre iç tutarlılık katsayısının düşük olma sebebi, madde salt miktarından ziyade kendi aralarındaki korelasyon katsayılarının düşük olmasıdır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkçe sürümünün farklı örneklerde uygulanarak güvenilirlik iç tutarlılık katsayısındaki değişime bakılması ve ölçeğin Türk kültüründeki güvenilirliğinin test edilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma sonucunda literatürde yeni bir kavram olarak nitelendirilebilecek "sosyal medya tükenmişliği" kavramına dikkat çekilmiş ve bu fenomene yönelik Türk kültüründe mevcut olmayan bir ölçek literatüre kazandırılmıştır. Sosyal medya tükenmişliğinin, günümüz teknolojik gelişmelerin ve özellikle Covid-19 salgınının da etkisiyle başta gençler olmak üzere tüm yetişkinlerde incelenmesi gereken önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Zira 2022 yılının ilk çeyreği itibarıyla sosyal medya kullanımının toplam nüfustaki oranı %81 olan (Kemp, 2022) Türkiye'de bu fenomenin Türk kültürü bağlamındaki öncüllerinin ortaya konulması ve bu fenomene yönelik Türkiye bağlamını esas alan bilimsel çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim uluslararası literatür incelendiğinde aşırı ve sorunlu sosyal medya kullanımının depresyon ve kaygıyı arttırarak yaşam ve uyku kalitesini (Boer vd., 2020; Garet vd., 2018; Seabrook vd., 2016) ve dahası akademik başarıyı (Üztemur, 2020) da olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir. Sosyal medya tükenmişliği ile kaygı ve depresyon arasında pozitif yönlü ilişkiler rapor edilmiştir (Dhir vd., 2018). Bu sonuçları destekler biçimde Tromholt (2016) tarafından yapılan çalışmada Facebook kullanımını azaltmanın ve hatta bırakmanın kullanıcıların iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Liu ve Ma (2020) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya kıskançlığı ve sosyal medya kullanım kaygısının sosyal medya tükenmişliğini tetiklediği rapor edilmiştir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; sosyal medya tükenmişliği kavramının başta sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya kullanım kaygısı olmak üzere depresyon, kaygı ve öznel iyi oluş kavramlarıyla doğrudan bağlantılı olduğu ve bu fenomene yönelik çalışmalar yaparken yukarıda belirtilen öncüllerin de dikkate alınması gerektiği yorumu yapılabilir.

Sınırlılıklar

Mevcut çalışmada duyarsızlaşma alt boyutunda yer alan iki madde faktör yük değerleri düşük çıktığı için ölçekten çıkarılmak zorunda kalmıştır. Bu durum ölçeğin kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Daha sonraki çalışmalarda ölçeğin 11 maddelik haline geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için sadece Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Gelecek

çalışmalarda ölçeğin güvenilirliği için farklı güvenilirlik hesaplamaları (testi yarılama, test-tekrar test) yapılabilir. Ölçek sadece öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Farklı fakültelerde okuyan üniversite öğrencileri, lise öğrencileri, yetişkinler ve yaşlılar üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Ölçeğin ölçüt geçerliği için herhangi bir başka bir ölçek kullanılmamıştır. Gelecek araştırmalarda ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla sosyal medya tükenmişliğiyle doğrudan ilişkili olduğu varsayılan birtakım ölçekler kullanılabilir. Mevcut araştırma kesitsel nitelikte olup bu çalışmada varolan durum resmedilmiştir. Bundan dolayı sosyal medya tükenmişliğinin arkasında yatan nedenleri ortaya koyabilmek için daha uzun soluklu nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arslan, G., Yıldırım, M., & Zangeneh, M. (2021). Coronavirus anxiety and psychological adjustment in college students: Exploring the role of college belongingness and social media addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00460-4>
- Barrett, K. C., Gloeckner, G. W., Leech, N. L. and Morgan, G. A. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. United Kingdom: Rutledge Press.
- Boer, M., van Den Eijnden, R. J., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., ... & Stevens, G. W. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S89-S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Pegem.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (Üçüncü baskı). Pegem.
- Dhir, A., Kaur, P., Lonka, K., & Tsai, C. C. (2017). Do psychosocial attributes of well-being drive intensive Facebook use?. *Computers in Human Behavior*, 68, 520-527. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.023>
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—a study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141–152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>
- Garett, R., Liu, S., & Young, S. D. (2018). The relationship between social media use and sleep quality among undergraduate students. *Information, Communication & Society*, 21(2), 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2017.02.004>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. (10th ed.). Pearson.
- Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Han, B. (2018). Social media burnout: Definition, measurement instrument, and why we care. *Journal of Computer Information Systems*, 58(2), 122–130. <https://doi.org/10.1080/08874417.2016.1208064>
- Harren, N., Walburg, V., & Chabrol, H. (2021). Studying social media burnout and problematic social media use: The implication of perfectionism and metacognitions. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100117. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100117>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kemp, S. (2022, 15 February). Digital 2022: Turkey. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2022-turkey> Access Date: 16/05/2022

- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Liu, C., & Ma, J. (2020). Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. *Current Psychology*, 39(6), 1883-1891.
- Luqman, A., Cao, X., Ali, A., Masood, A., & Yu, L. (2017). Empirical investigation of Facebook discontinues usage intentions based on SOR paradigm. *Computers in Human Behavior*, 70, 544–555.
- Ma, J., Liu, C. (2021). Psychometric properties of the Chinese version of the social media burnout scale. *Current Psychology* 40, 3556–3561 <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00304-y>
- Maier, C., Laumer, S., Eckhardt, A., & Weitzel, T. (2015). Giving too much social support: Social overload on social networking sites. *European Journal of Information Systems*, 24(5), 447–464.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Parks, M. R. (2011). Boundary conditions for the application of three theories of computer-mediated communication to MySpace. *Journal of Communication*, 61(4), 557-574.
- Rainie, L., Smith, A., & Duggan, M. (2013). Coming and going on Facebook. Available from <http://www.pewinternet.org/2013/02/05/comingand-going-on-facebook/> Access Date: 01/05/2022
- Sanz-Blas, S., Buzova, D., & Miquel-Romero, M. J. (2019). From Instagram overuse to instastress and emotional fatigue: The mediation of addiction. *Spanish Journal of Marketing-ESIC*, 23, 143–161. <https://doi.org/10.1108/SJME-12-2018-0059>
- Schoenebeck, S. Y. (2014, April). Giving up Twitter for Lent: how and why we take breaks from social media. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 773-782).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). A beginner's guide to structural equation modeling. Routledge.
- Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review. *Jmir Mental Health*, 3(4), e50. <https://doi.org/10.2196/mental.5842>.
- Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B., & Cao, X. (2020). Effects of social media overload on academic performance: A stressor–strain–outcome perspective. *Asian Journal of Communication*, 30(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>
- Syvertsen, T. (2020). You are the problem! Everybody online and self-regulation. In *Digital detox: The Politics of disconnecting (society now)*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-339-520201004>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tromholt, M. (2016). The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of well-being. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 19(11), 661–666. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0259>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2020). COVID-19 educational disruption and response. Available at <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response> Access Date: 02/01/2022
- Üztemur, S. (2020). The mediating role of academic procrastination behaviours in the relationship between pre-service social studies teachers' social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 63-101.
- Vural, B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3348-3382.
- Zhang S, Shen Y, Xin T, Sun H, Wang Y, Zhang X, et al. (2021) The development and validation of a social media fatigue scale: From a cognitive-behavioral-emotional perspective. *PLoS ONE*16(1): e0245464. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245464>

Zhang, S., Zhao, L., Lu, Y., & Yang, J. (2015). Get tired of socializing as social animal? An empirical explanation on discontinuous usage behavior in social network services. *Information & Management*, 53(7), 904–914. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The importance of social media in terms of communication and interaction is indisputable (Vural & Bat, 2010). The average time users spend on social media in Turkey is three hours a day (Kemp, 2022). It has been frequently emphasized in the literature that young adults are in the high-risk group for social media addiction with the effect of intensive use (Dhir et al., 2017). As can be seen from the statistics above, social media is at the center of young people's lives. The fact that social media is easier to access thanks to smartphones and the use of social media on more than one device has made social media an important element of daily life (Li et al., 2020; Sanz-Blas, 2019). It has been reported that individuals who spend a lot of time on social media platforms, are exposed to information overload, and are exposed to messages and content flow by other users for a long time, feel overwhelmed, stressed, and feel exhausted (Dhir et al., 2018; Han, 2018; Harren et al., 2021; Shi et al., 2020). According to many empirical studies, users who are exposed to intense social media influence intend to stay away from social media (Han, 2018; Rainie et al., 2013; Schoenebeck, 2014). This research aims to adapt the social media burnout scale developed by Han (2018) to Turkish culture and perform validity and reliability studies of this scale. scale; emotional exhaustion (3 items), depersonalization (4 items) and ambivalence (4 items) sub-dimensions.

Materials and Methods: The "social media burnout scale" developed by Han (2018) was used as a data collection tool in the research. The scale consists of emotional exhaustion (3 items), depersonalization (4 items), and ambivalence (4 items) sub-dimensions. High scores from the 7-point Likert-type scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" mean that the level of social media burnout is high. The study group of the research, which was designed according to the cross-sectional survey model, consisted of 878 prospective teachers studying at Gaziantep, Eskişehir Osmangazi, and Anadolu University in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the adaptation process of the scale to Turkish culture, the stages suggested by Hambleton and Patsula (1999) were carried out.

Findings: Confirmatory factor analysis was performed on the original structure of the scale to reveal whether the social media burnout scale is adaptable in Turkish culture. As a result of the analysis, two items with low factor loads in the depersonalization sub-dimension were removed from the scale and the scale was given its final form. It is seen that the theoretical model is compatible with the data set. Alpha internal consistency coefficients are at a very reliable level for the ambivalence and depersonalization sub-dimensions, while they are moderately reliable for the emotional exhaustion dimension.

Discussion: The results showed that the original three-dimensional structure consisting of emotional exhaustion, depersonalization, and ambivalence sub-dimensions adapts to Turkish culture. In line with these results, it can be said that the "social media burnout scale" can be used in studies based on the Turkish culture context. When the relevant literature is examined, the social media burnout scale was adapted to Chinese culture by Ma and Liu (2021). Supporting the current research results, the original three-dimensional structure of the social media burnout scale revealed valid and reliable results in Chinese culture. According to these results, it can be interpreted that the social media burnout scale can be used in intercultural studies. On the other hand, it can be said that the internal consistency coefficients of the scale were relatively low in the current study. As a result of this research, attention was drawn to the concept of "social media burnout", which can be described as a new concept in the literature, and a scale for this phenomenon, which is not available in Turkish culture, was brought to the literature. It can be said that social media burnout is an important concept that should be examined in all adults, especially young people, with the effect of today's technological developments and especially the Covid-19 epidemic. In Turkey, where the rate of social media use in the total population is 81% as of the first quarter of 2022 (Kemp, 2022), it can be said that it is important to reveal the antecedents of this phenomenon in the context of Turkish culture and to conduct scientific studies based on the Turkish context for this phenomenon. In future studies, some scales that are assumed to be directly related to social media burnout can be used to test the criterion validity of the scale. Qualitative research is needed to reveal the reasons behind social media burnout.

Evaluation of Preservice Teachers' Computer-based Instructional Materials by Special Education Teachers

İsmahan Arslan Arı¹  Derya Başer² 

¹University of South Carolina, Eğitim Fakültesi, ismihanarslan@gmail.com

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, derya.yasar@gmail.com

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 24.06.2022 Accepted: 15.08.2022 Published: 30.08.2022</p> <p>Keywords: Special Education Technology, Computer-based Instructional Materials, Preservice Special Education Teacher Education, Students with Disabilities, Web 2.0 Tools.</p>	<p>This study aims to investigate the successes and challenges of implementing instructional materials that preservice special education teachers developed for students with disabilities in a rehabilitation center using Web 2.0 tools through an instructional design project as part of a technology integration course. For this project, preservice teachers collaboratively developed instructional materials to meet the needs of the student assigned to their group and implemented them with the student. After the implementation, the success and challenges of the materials were evaluated by 12 special education teachers of the students through structured interviews. The interviews were analyzed using inductive analysis. Analysis results indicated that the vast majority of the materials were found to be successful in terms of the teaching strategies applied within the materials, the appropriateness of the instructional materials, and the opportunities that the materials provided in practice. Most of the teachers claimed that the instructional materials contributed to the students' learning and skill development even after the one-shot implementation. According to the special education teachers, eight groups experienced no difficulties during the implementation, whilst eight groups faced several challenges due to student-related issues and the infrastructure. They also proposed suggestions to improve the instructional materials and their implementations. The results of this study is valuable as the current literature lacks studies reporting materials' success from the teachers' perspective.</p>

Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Bilgisayar Destekli Öğretim Materyallerinin Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 24.06.2022 Kabul: 15.08.2022 Yayın: 30.08.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Teknolojisi, Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali, Özel Eğitim Öğretmen Adayları, Özel Eğitim Öğrencileri, Web 2.0 Araçları.</p>	<p>Bu çalışma, özel eğitim öğretmen adaylarının bir rehabilitasyon merkezinde kayıtlı özel gereksinimi olan öğrenciler için geliştirdikleri öğretim materyallerini uygulamaları sırasında deneyimledikleri başarı ve zorlukları araştırmayı amaçlamaktadır. Adaylar, öğretim materyallerini bir teknoloji entegrasyonu dersinde yürütülen öğretim tasarımı projesi kapsamında Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırlamışlardır. Bu proje için öğretmen adayları grup oluşturarak gruplarına atanan öğrencilerin öncelikli gereksinimlerine yönelik öğretim materyalleri geliştirmiş ve öğrencilere uygulamışlardır. Uygulama sonrasında, materyallerin başarısı ve deneyimlenen zorluklar, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılandırılmış görüşme yolu ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya 12 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Görüşmeler tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, materyallerin büyük çoğunluğunun materyaller içerisinde uygulanan öğretim stratejileri, öğretim materyallerinin uygunluğu ve materyallerin uygulamada sağladığı olanaklar açısından başarılı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu, tek seferlik uygulamadan sonra bile öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenmesine ve beceri gelişimine katkıda bulunduğunu iddia etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine göre, sekiz grup uygulama sırasında herhangi bir zorluk yaşamamışken, sekiz grup öğrenci ile ilgili sorunlar ve altyapı nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri öğretmen adaylarının öğretim materyallerini ve uygulamalarını iyileştirebilmeleri için önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları, mevcut literatürde öğretmenlerin bakış açısıyla materyallerin başarısını değerlendiren çalışma bulunmadığı için önemlidir.</p> <p>Atf/Citation: Arslan-Arı, İ. & Başer, D. (2022). Evaluation of Preservice Teachers' Computer-based Instructional Materials by Special Education Teachers, <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi</i> 4(2), 248-266.</p>



INTRODUCTION

Disability is an umbrella term used to describe any condition of the body or mind which causes “difficulties in executing activities” and/or “problems with involvement in any area of life” (World Health Organization, 2011, p. 5). According to the Turkish 2005 Disability Act (Engelliler Hakkında Kanun, 2005), a person with a disability is defined as someone who has difficulties in adapting to a normal social life and meeting their daily needs, and who needs prevention, care, rehabilitation, counseling, and support services due to varying degrees of congenital or acquired physical, mental, intellectual, emotional, or social function loss. According to the World Report on Disability, global disability prevalence of those with at least one form of disability is about 15% (World Health Organization, 2011), which is higher than the estimated 10% figure from the 1970s, indicating an increase in the number of people with some form of disability. Of this 15% of the global population, 5.8% are children aged 14 years old or younger. According to the 2011 Turkish Population and Housing data, 6.9% of the population have some form of disability that hinders their daily activities (Turkish Statistics Institute, 2015), and that 27% of them are aged 21 years or less. However, increases in the number of students with disabilities either receiving special education or within inclusive classrooms is evident from data sourced from the Turkish Ministry of National Education. While the number of registered K-12 special education students was 141,248 in the 2010-2011 academic year, this increased fourfold within 10 years to reach 425,816 for the 2020-2021 academic year (Turkish Ministry of National Education, 2021). These numbers indicate that appropriate strategies and policies are required to be implemented in order to meet their individual learners' needs.

When we look at the history of special education in Turkey, there have been numerous attempts to provide equality in education to students with disabilities (Öztürk, 2019). The establishment of the Izmir Deaf-Blind School in 1921, the development of the first special education program in 1952, and the establishment of Guidance and Research Centers in 1955 are several early examples of such initiatives. Also, the right of students with disabilities has been supported through legislation, the most recent being the Turkish Disability Act (Engelliler Hakkında Kanun, 2005) in relation to special education. The Act declares that people with disabilities cannot be prevented from receiving education for any reason (Article 15), and that individuals with disabilities should equally benefit from the opportunities of lifelong education by considering their individual differences. With the widespread usage of technology in today's education, a statement related to technology in special education was added to the Act. According to the expanded Article 15, to meet learners' individual needs, appropriate technology (e.g., braille, e-books, captioned video, etc.) must be provided or produced.

With the advancements in technology, its usage in special education has been widely investigated by researchers (e.g., Cagiltay et al., 2019; Cranmer, 2020; Polat & Çağiltay, 2018; Ronimus et al., 2019). The findings of these studies have underlined the importance and benefits of using technology for students with disabilities. For example, technology in special education has been shown to support students' skill development in areas such as mathematics (Ok, et al., 2020; Xin et al., 2017), reading (Ronimus et al., 2019), writing (Dawson et al., 2019), communication (Hill & Flores, 2014), and language (Kamalı Arslantaş et al., 2019; Rodríguez & Cumming, 2017); as well as to improve students' learning and academic performance (Perelmutter et al., 2017; Badilla-Quintana et al., 2020). Other benefits of technology application within the special education context include providing ease of access to the curricula (Floyd et al., 2020), engaging academic activities independently (Nordström et al., 2019; Pilgrim et al., 2012), allowing students to learn at their own pace (Atanga et al., 2020), increasing their motivation and interest in learning (Nordström et al., 2019), and easing their inclusion in general

education classrooms (Chambers, 2020). Most importantly, technology in special education can “enhance the quality of education for these students in both curricular and non-curricular activities in inclusive settings” (Park et al., 2021, p. 1).

Special education teachers have a crucial role in bringing benefit from special education technologies into the classroom. Teachers' competencies in using these technologies is an important factor in realizing the actual potential of their benefit (Park et al., 2021). Although teachers in general have positive attitudes toward technology use, they may believe that they lack the capability to efficiently use special education technologies (Onivehu et al., 2017). They affirmed that special education technologies highly contribute to the teaching of students with disabilities, but that they require further development in their usage (Chukwuemeka & Samaila, 2020). Teachers do not always use technological devices even when they are available in schools, and one reason put forward for this is a lack of experience in using such devices or understanding how they can be beneficial (Connor & Beard, 2015). In a study by Kutlu et al. (2018), they reported one of the major challenges of using special education technology being teachers' lack of relevant knowledge and skills.

In addition to the necessity of inservice training of teachers, special education technology training should begin right from undergraduate programs, since teachers who complete special education technology courses are found to be more proficient in the use of technology in their classrooms (Atanga et al., 2020). Aslan (2018) found that special education teachers who had completed technology courses demonstrate significantly more positive attitudes towards special education technologies than do teachers who have not taken such courses. However, studies (Atanga et al., 2020; Kimm et al., 2020) have indicated that the technology training of preservice special education teachers is lacking in undergraduate programs. Therefore, special education teacher curricula should be revised in order to develop the technology-based competencies of preservice special education teachers.

Practice-oriented technology integration courses that are operated in an organized manner could help develop preservice teachers' knowledge and skills related to special education technology (Benedict et al., 2016). Lohnes Watulak (2018) suggested that technology courses integrating connected learning, whereby preservice teachers create instructional materials that integrate technology into their content within a collaborative learning environment, as being a successful form of technology education in preference to technology-based courses that purely focus on the development of technological skills. If authentic learning context is integrated into content-related practices, preservice teachers can better develop an understanding of user-centered design (Best et al., 2017) and such context may contribute to their decision-making skills, as suggested by Wu (2019). Peterson-Ahmad et al. (2018) stated that Web 2.0 tools should be integrated into special education technology training as they add significant benefit to supporting students with disabilities.

The purpose of the current study was to investigate the successes of and challenges to the implementation of instructional materials developed by preservice special education teachers specifically for students with disabilities at a rehabilitation center according to an instructional design project within a technology integration course. The success and challenges of the developed materials were evaluated from the perspectives of special education teachers who worked with students with disabilities as the current literature lacks studies reporting from the teachers' perspective (Serttas et al., 2020).

METHOD

Research Design and Context

This qualitative case study aims at reporting a deep understanding (Yin, 2014) of the challenges and successes of implementing computer-based instructional materials developed by preservice teachers for students with disabilities according to an Instructional Design (ID) project from the perspective of special education teachers. The ID project took place within a technology integration special education course provided for preservice special education teachers by one of the authors of the current study at a public university in Turkey.

In the ID project, the preservice special education teachers were asked to develop instructional materials using Web 2.0 tools that were aimed specifically at students with disabilities that have an effect on their intellectual capability. As the students' needs varied considerably, the preservice teachers developed the materials in groups that were specifically aimed at the students assigned to their group.

The course instructor first sought and received ethical approval to implement the materials to students attending a rehabilitation center. The center's manager and the course instructor selected 16 students with the permission of their parents. Each student had some form of disability that affected their intellectual capability, namely learning disability, or mild/moderate intellectual disability. Table 1 demonstrates the types of disability of each assigned student for each group of participant preservice teachers.

The ID phases were utilized for the development of the materials so as to enable the preservice teachers to manage the complexity of the materials development process according to the unique needs of their group's assigned student. Analysis formed the first phase of the ID project. Each group of preservice teachers booked a day to visit the rehabilitation center in order to observe the student assigned to their group, and also to examine the students' individualized education progress reports. In the second phase, each group designed their instructional materials based on the analysis of the students that took place in the first phase. Prior to designing their materials, the groups undertook extensive research of a variety of Web 2.0 tools in accordance with the needs of their assigned student. Then, they provided written information about each of the materials they planned to develop. After receiving feedback from the course instructor and having revised their written designs, the groups proceeded to develop the materials during the third phase of the ID project. The instructor examined the materials and asked the groups to revise or redevelop the materials as necessary. During the implementation phase, the groups revisited the rehabilitation center in order to implement the materials they developed to the student assigned to their group. Table 1 also shows the learning outcomes that each group was focused upon, and which Web 2.0 tools they used in the development of the materials.

Table 1. *ID Projects' Focus: Type of Disability, Learning Outcomes, Web 2.0 Tools*

GROUP #	TEACHER PSEUDONYM	TYPE OF DISABILITY	LEARNING OUTCOMES	WEB 2.0 TOOLS
1	Madison	Mild intellectual disability	<ul style="list-style-type: none"> • Sight word recognition. • Addition & subtraction. 	LearningApps Emaze
2	Ella	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> • Skip counting. • Addition. 	Prezi LearningApps

3	Oliver	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Skip counting & multiplication. ● Multiplication, fractional numbers, & skip counting. 	Powtoon LearningApps
4	Yousef	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Reading comprehension. ● Multiplication. 	Prezi Kahoot
5	Isabella	Mild intellectual disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Reading comprehension. ● Geometrical shapes. ● Skip counting. 	Prezi Powtoon
6	Ryan	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Number reversals. ● Skip counting. 	Google Form LearningApps
7	Celine	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Using/understanding Turkish idioms. ● Reading comprehension. 	LearningApps Google Slides
8	Ella	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Sight word recognition. 	Worditout Emaze
9	Gloria	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Rhythmic counting. ● Multiplication. ● Addition & subtraction. 	Emaze LearningApps
10	Paige	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Whole, half, quarter concepts. ● Reading comprehension. 	Emaze Google forms
11	Grace	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Sight word recognition. ● Specific speech sounds. 	LearningApps Powtoon
12	Nova	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Opposite concepts. ● Punctuation. 	Cacoo Voki
13	Olivia	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Multiplication. ● Reading comprehension. 	Google Forms Prezi
14	Ryan	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Counting. ● Addition and subtraction. ● Reading comprehension. 	Emaze Prezi
15	Ryan	Learning disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Fluent reading. ● Reading including “y” sound. ● Specific speech sounds. 	Google Slides Toondoo & Mic. Word
16	Olivia	Moderate Intellectual Disability	<ul style="list-style-type: none"> ● Conversational skills. ● Geometrical shapes. 	Google Slides Powtoon

Participants

Data were collected from 12 special education teachers (nine female, three male) working

at a public rehabilitation center in Turkey. The participants' teaching experience ranged from 1 year to 11 years. Their average age was 34.64 years old, with a standard deviation of 13.74. Pseudonyms were used for each of the participants within the reporting of the study's results. Table 2 presents the demographic information of the study's 12 participants. One participant declined permission to share information about her age or teaching experience.

Table 2. *Participants' Demographics*

PSEUDONYM	GENDER	AGE (YEARS)	TEACHING EXPERIENCE (YEARS)
Celine	Female	24	1
Ella	Female	30	2
Gloria	Female	44	3
Grace	Female	67	11
Isabella	Female	35	7
Madison	Female	29	2
Nova	Female	-	-
Oliver	Male	24	2
Olivia	Female	50	1
Paige	Female	28	5
Ryan	Male	27	2
Yousef	Male	23	2

Data Collection Instruments

Data were collected through structured interviews held with the participant special education teachers. Following the implementation of the developed instructional materials, the preservice teacher groups conducted structured interviews with teachers who taught students with disabilities. The preservice teachers applied an interview protocol developed by the researchers. The interview protocol included five questions related to the teachers' opinions about the implemented instructional materials, the material's contribution to the students' education, problems encountered related to the implementation, aspects of the material that needed to be developed, and the use of technologies to support students with disabilities.

Data Analysis

The collected data were analyzed using inductive analysis to identify themes that emerged within the analysis process (Cresswell, 2014). The researchers analyzed the data together by discussing any disagreements and refined the coding scheme through multiple cycles of coding. As a first step, the researchers read through the teachers' interviews to familiarize themselves with the data. Then, the researchers coded the interview transcripts using NVivo (version 12). After the codes had been created, the researchers looked for patterns so as to create the categories subsumed from these codes, and then themes emerged from similar categories. The researchers used open coding, descriptive coding, and pattern coding in order to make meaning of the collected data, as well as to identify patterns and overlapping themes (Saldaña, 2015).

Ethic

The committee involved in ethics evaluation: [name deleted to maintain the integrity of the review process] Social and Human Sciences Ethics Committee.

Date of ethics evaluation: 20/02/2018.

Serial number of ethics evaluation document: 2018/44.

FINDINGS

Following the implementation of the developed materials, the special education teachers shared their opinions about the successes and challenges of implementing instructional materials that the preservice teachers developed, along with suggestions on how to improve their implementations. In addition to their thoughts about the materials, most of the teachers (n = 11) pointed out their eagerness to using similar instructional materials in the future. From inductive analysis of the interview transcripts, five themes emerged: (1) Success vs. failure of the instructional materials, (2) Positive aspects of instructional materials, (3) Contribution of the instructional materials to students' knowledge and skills, (4) Challenges, and (5) Suggestions.

Success vs. Failure of the Instructional Materials

The special education teachers observed the implementation of the instructional materials that had been developed by the preservice teachers specifically for their students with disabilities. The special education teachers considered the vast majority of the groups' (n = 14) instructional materials to be successful, although they suggested that three groups needed to apply revisions in order to align the materials better with their students' needs. On this, one of the teachers, Grace, said,

Your computer-based instructional material was nice, but it might be more effective for students who are just learning to read and write. However, since your student can already read and write, the material was perhaps a little simplistic for their level. Nevertheless, the application was still useful as the student has difficulty in making certain sounds. (Grace)

On the other hand, the teachers suggested major revisions for two groups' materials since they found them to be inappropriate for the target students' level of knowledge and skill. However, the teachers stressed that if the required revisions were applied, the materials could still be considered beneficial for the students. On this, Isabella commented,

I think that the fable application created with the story map technique, which aimed to improve the student's reading comprehension skills, was perhaps too hard for them, and was therefore not best suited to the level of your student. The student did not really understand the concepts of fable, character, and main idea, and therefore could not answer the questions due to his lack of knowledge. In addition, the text was too long for the student and he could not remember what he had read because of their limited reading fluency. The student was unable to maintain their focus during the practice and became visibly bored. When you [preservice teacher] summarized the story in the last section, the student showed a little more interest at that point, so was able to grasp the story a little bit by the end.

Positive Aspects of Instructional Materials

The special education teachers remarked on the positive aspects of the implemented instructional materials based on their observations. These positive aspects included the (a) teaching strategies applied in the materials, (b) appropriateness of the instructional materials, and (c) opportunities the materials

provided in practice.

The positive aspect stated most by the teachers ($n = 7$) was that teaching strategies were applied successfully. Several of the special education teachers claimed that the instructional materials supported the students' learning through visualization of the topics in addition to the added audio. For instance, Grace said,

You used words, sounds, and pictures. What more could you have added? It was very well done. The child sees the picture and pronounces the word. Also, you narrate the word yourself. Well done.

The teachers also acknowledged other teaching strategies through which the materials supported the students' knowledge and skills by providing a variety of examples, recurring practice, immediate feedback, modeling examples, the use of abstract concepts with concrete objects, and word-drill techniques. The following excerpts exemplify their thoughts about the teaching strategies as a positive aspect of the developed materials:

It reinforced [learning] faster as there were many examples in the reading comprehension material. (Paige)

The repetitive reading and modeling technique used [in the material] accelerated his fluency in reading, even in just a short time. (Ryan)

The special education teachers ($n = 5$) stressed the appropriateness of the instructional materials for the students with disabilities as another positive aspect. Most of the special education teachers ($n = 8$) expressed that the instructional materials were successfully developed as they were aligned with the students' individual developmental levels and needs, knowledge, and skills. Some teachers specified this alignment by explaining how the materials were considered appropriate for their students' levels of knowledge and skill. For example, Yousef said, "*The instructional material was prepared and applied in accordance with the developmental characteristics of the child.*" In addition, Celine pointed out the contribution of the students' analysis on the effectiveness of instructional material, saying,

The material used in the teaching of students with special needs is very important. Therefore, first of all, the individual characteristics of the child should be properly considered. It is very important to get to know the student and to determine material that is appropriate for the student's characteristics and needs through observation [of the student] prior to the instructional material's implementation. I think in this way, the teaching could be more effective.

The teachers also stated that they found the materials to be successful as they were aligned with the learning objectives and also that they met the students' special needs. Madison commented, "*It met the needs of the student and was very suitable for his level.*"

Finally, the special education teachers ($n = 6$) mentioned the opportunities that the materials would provide in practice. The most frequently expressed opportunity was the enjoyment which the materials offered to students with disabilities. Yousef stated that, "*The implementation achieved the desired goal without letting the student get bored.*"

The teachers found the materials to be useful in practice as they were easy to use, supported multiple skills at the same time, and were easily adaptable to the relevant topics. Some of the teachers' statements relating to the use of the materials in practice were as follows:

Since the material was designed to be flexible and updateable, it can be applied to the entire multiplication table. (Yousef)

While the student was learning about numbers, it [the instructional material] provided information about colors, cultures, and animals. (Ryan)

Contribution of the Instructional Materials to Students' Knowledge and Skills

The special education teachers scrutinized the implementations to understand whether or not the materials contributed to the students' knowledge and skills. Following the implementation, most of the special education teachers (n = 10) claimed that the instructional materials contributed to (a) the students' learning, and/or (b) the students' skill development.

The special education teachers (n = 6) stated that the instructional materials supported the students' learning by pointing out different opportunities that the materials provided. The majority of those teachers (n = 5) thought that the materials guided the students' attention towards the content. For example, Madison mentioned this contribution as follows:

The material application can be highly beneficial for students with learning difficulties. Thanks to these applications, students can pay more attention to the lesson, their perceptions can be clearer, and thus it makes it easier for them to learn.

The teachers claimed that the materials also contributed to the students' learning by promoting learning, facilitating permanent learning, constructing relations among concepts, increasing the students' motivation, enhancing their self-confidence, stimulating active learning, and supporting the students' cognitive development. Ryan mentioned observing changes in the students' reading fluency and knowledge development, even after just the single implementation of the material. Some of the teachers' statements about the contribution of the material to the students' learning were as follows:

Since there were many examples of whole, half, and quarter concepts [within the instructional material], the students were able to establish relationships among them more easily. (Paige)

In general, I liked the materials. They were prepared in a way that presented the content from easy to difficult, which is a strategy that increases the child's motivation and self-confidence. (Ella)

The special education teachers (n = 8) also asserted that the materials improved the students' skill development. Most of the teachers mentioned that the students' mathematical skills (n = 6) and reading skills (n = 6) developed with the help of the materials. Comprehension skills, eye-hand coordination skills, writing skills, language skills, and learning skills were other skills that the teachers mentioned as having been supported by the use of the materials. The following excerpts are examples of their claims:

The instructional material contributed to the development of the student's numerical counting by three skills included in the mathematics standards. This has been an extremely successful piece of work. (Yousef)

I think that the material contributed to the reading skills of the student, who was prior observed to have inadequacy in the meaning of idioms, reading accuracy, and reading comprehension skills before the application. (Celine)

The material was successful in supporting the student's hand-eye coordination. (Ryan)

Challenges

During the implementation of the instructional material, the special education teachers had the opportunity to realize some of the challenges that confronted both the preservice teachers and students with disabilities. According to the special education teachers, eight groups did not experience any difficulties during the implementation, whilst eight groups faced several challenges, which were: (a)

student-related, (b) infrastructure-related, and (c) the use of foreign-sounding names within the instructional material.

The special education teachers reported that the groups ($n = 6$) mostly encountered student-related challenges. They stated that the students with disabilities hesitated to participate in the technology-integrated activity. On this, Ryan commented on Group 15's implementation that due to the students' hesitation, "*they frequently had to pause the activity.*"

The teachers acknowledged that the students with disabilities were stubborn, easily became bored, had limited technological knowledge and skills, and did not want to remain seated whilst studying. Moreover, establishing communication was listed as a challenge due to the students' characteristics. Some of the teachers quotes regarding this were as follows:

Since the student had previously worn braces on his teeth, he still felt conscious of it even though the braces had been removed, and would constantly cover his mouth with his hand throughout the activity. In addition, due to the fact that the student was going through adolescence, he did not like to be in a crowded environment, and therefore establishing a healthy level of communication with the student could not be achieved. (Isabella)

It was somewhat challenging because the material required the child to remain seated at the table. (Ryan)

Another challenge reported by the teachers ($n = 2$) during the implementation was related to the infrastructure. They pointed out that the small classrooms and a lack of window curtains to block out the sun had caused some difficulties. For example, while evaluating Group 6's implementation, Ryan mentioned that, "*Our classroom was small and there was no window curtain in the classroom whilst it was sunny.*"

Although the teachers reported that the challenges seen were mostly related to the implementation, one teacher mentioned observing a difficulty due to the content of the developed instructional material. Group 7 used a reading text in which the character in the story had an English-sounding name, whereas the target student was Turkish-speaking. On this, Celine said, "*I think the fact that the names of the heroes in the text were English sounding made it difficult for the student to remember.*"

Besides the challenges observed, the teachers also mentioned other possible challenges that may occur in the integration of the developed instructional materials. They stressed that the students' lack of computer skills, their parents' negative perceptions toward technology use, and the students' unwillingness to talk could be considered as potential challenging issues to an implementation, as demonstrated by the following statements:

I use supportive methods in accordance with the topics. However, when you do something with the computer, there is often a perception in society, especially with the students' parents, that we just chose the easy option. Since the students often use computers to play games, I think that the parents perceive these types of applications [use of computer-based instructional materials] have no benefits. But of course, I evaluate its usage according to the content, and like to use it where I can. (Nova)

If the students do not know how to use a computer, they may experience some difficulties in using the material. Therefore, if the students' computer use can be improved, their usage of the materials will also become less challenging. (Ella)

Suggestions

Based on the reported challenges, their expertise in the special education field, and their

experiences with teaching students with disabilities, the special education teachers proposed suggestions to improve both the developed instructional materials and their implementation. Those suggestions included; (a) improving the multimedia features of the instructional materials, (b) adding new features to the instructional material to enhance active participation, (c) modifying the instructional materials so as to eliminate any inappropriateness for the students, and (d) teaching the students basic computer skills prior to the implementation.

The majority of the suggestions ($n = 6$) are related to enriching the multimedia features of the material by adding audio, providing text through digital storytelling, including more visuals, using simple visuals, and improving the audio and visual quality. The following quotes were among the many which exemplify the preservice teachers' suggestions on this:

It would be nice to have audio support. Especially in the activity part, I thought that it would be better if there was a sound used that would reinforce when a correct answer was given by the student and a warning sound for an incorrect answer. The reading passage could have been presented with narration in the form of a digital story. (Celine: Group 7)

It would be more useful if simple and plain visuals could be used. (Olivia: Group 13)

The figures in the examples could have been made clearer. (Olivia: Group 16)

Besides multimedia features, the teachers ($n = 3$) also recommended adding games, more interactive activities, and modifying the instructional material for the students' independent use in order to enhance their active participation in the lesson. On this, Olivia commented, "*The materials should be supported with fun games in which the child can participate actively.*"

As previously mentioned, a few of the teachers found the instructional materials to be inappropriate based on the target students' knowledge and skill levels. Two of the teachers suggested modifying the instructional materials by considering the students' interests more while developing the materials, and using character names that are in the native language of the target students. For example, Isabella said, "*A simpler reading passage and a familiar topic that may be of interest to the students could be chosen instead.*"

Lastly, the teachers recommended equipping the students with disabilities with basic computer-based skills prior to attempting to integrate technology-enhanced activities into their teaching since one student experienced difficulties in using the computer during the implementation due to having limited computer-based skills. On this, Oliver said, "*First of all, it is necessary to develop their technology skills. I don't think there will be any problems after they acquire these skills.*"

DISCUSSION AND CONCLUSION

The special education teachers found most of the computer-based instructional materials implemented to be successful. The success of the materials may well be due to the development of the materials having been undertaken through a systematic approach (Benedict et al., 2016) based on the individual needs of students with disabilities (Adebisi et al., 2015). The participating special education teachers valued the way that the instructional materials were developed, in that the preservice teachers analyzed the students' needs first and then developed the materials based on their specific needs. Sola Özgüç and Cavkaytar (2016) also emphasized the importance of only developing activities after having first determined the students' needs. Schmidt et al. (2017) asserted that analysis of the students' needs is critical in that it provides teachers with the ability to select the right technology to suit the identified needs.

The special education teachers asserted that the instructional materials developed by the preservice special education teachers helped contribute to the students' learning and skills

development, even though it was just a single implementation. This result supports the findings of other published studies (e.g., Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016) having described the views of special education teachers regarding the effect of technology use in the special education context in terms of students' learning. According to the teachers in the current study, the materials supported the students' learning by providing them with various opportunities (Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç, 2015; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016), guiding the students' attention towards the content (Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017), promoting learning (Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017), facilitating permanent learning (Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016), constructing relations among concepts, increasing the students' motivation (Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Hasselbring & Williams-Glaser, 2000; Sola Özgüç, 2015) by providing enjoyment whilst learning (Çay et al., 2020; Sola Özgüç, 2015), enhancing the learners' self-confidence (Sola Özgüç, 2015), stimulating active learning (Çay et al., 2020; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016), and supporting the students' cognitive development.

The special education teachers stated that they observed progress having been made in the students' academic skills (Badilla-Quintana et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016) such as in their mathematical skills (Xin et al., 2017), reading skills (Cheek et al., 2022; Ronimus et al., 2019), writing skills (Ok et al., 2022), and comprehension skills, hand-eye coordination skills (Eldeniz Çetin & Geçal, 2017), language skills (Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Gerakis & Volioti, 2022), and learning skills (Hasselbring & Williams-Glaser, 2000) with the help of the instructional materials developed by the preservice teachers.

Besides the advantages of the special education technologies, many research studies (e.g., Ahmed, 2018; Atanga et al., 2020; Cagiltay et al., 2019; Coleman et al., 2015; Kutlu et al., 2018; Thomas et al., 2019) stressed the challenges of using technology in the special education context. These challenges include teachers' lack of special education technology knowledge and skills, teachers' attitudes toward technology usage, limited access to the required technological applications, lack of educational resources, and the associated high cost of implementing such technologies. In the current study, special education teachers reported on the challenges they observed during the implementation of instructional materials developed by preservice special education teachers. Student characteristics (e.g., boredom, stubbornness, reluctance) were the most mentioned challenges to the special education technology integration, which corroborated the findings reported by Atanga et al. (2020). Possible reasons for these challenges being observed in the current study might be due to the students' unfamiliarity with the preservice teachers who implemented the instructional materials, as well as the students' lack of or limited exposure to the use of such technological applications in their education. The preservice teachers did not have the opportunity to interact with the students prior to the implementation, therefore the students might have been more comfortable if they had worked with their usual class teachers. Although the literature (e.g., Atanga et al., 2020; Kutlu et al., 2018; Taylor et al., 2020; Thomas et al., 2019) has stressed teachers' lack of technology knowledge and the implementation of such technologies in the special education context as being sources of the challenges observed, the current study found that students' lack of technological knowledge and skills were also reported by the special education teachers who observed the implementations. This finding supports the study of Taylor et al. (2020) who noted that successful instruction using technologies could only be achieved if both the teachers and their students have sufficient prior knowledge of relevant technology use. Congruent to the current literature, the special education teachers in the current study asserted that the infrastructure of the classroom was also seen as a barrier to the integration of technology in special education (Arslan-Ari, & Inan, 2010; Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Kutlu et al., 2018).

Based on the special education teachers' observations of the application of the instructional materials developed by the preservice special education teachers, they proposed a number of suggestions. Even though the special education teachers found the multimedia features of the instructional materials to be supportive to the students' learning, they suggested the addition of audio to written text where not already provided, the addition of more visuals, and improvements to the visual and audio quality. The use of multimedia elements in special education has been supported by just a few research studies to date (e.g., Ahmad et al., 2013; Wang et al., 2018); however, the effectiveness of using audio and visuals has depended on the type and level of disability of the students. For example, Harrar et al. (2014) found that people with dyslexia can struggle with transitions among media types while studying in multimedia learning environments.

The special education teachers also recommended increasing the interactivity of the instructional materials by adding games and activities which might promote the students' active participation. The impact of interactive learning environments in special education was supported by the current literature. For example, according to a recent systematic review by Lämsä et al. (2018), the current literature related to the use of games for people with disabilities supports the benefits of gaming to improve their learning, particularly in reading and math skills.

Another suggestion was to revise the materials to make them more appropriate to the students' knowledge levels and needs. This finding aligns with research studies conducted by Eldeniz Çetin and Geçal (2017) as well as by Sola Özgüç and Cavkaytar (2016), in which special education teachers expressed that technology-based materials and programs best suited to the individual needs of students with disabilities should be developed. Also, Adebisi et al. (2015) stressed that the right choice of special education technology depends on the individual needs of the target students, their knowledge and skills, the setting, and the objectives that the students are targeted to achieve. Lastly, the special education teachers recommended providing basic computer literacy skills to students with disabilities prior to attempting to integrate technology into their education. This suggestion notably aligns to the conclusion of a research study conducted by Taylor et al. (2020).

Limitations and Future Studies

There are several limitations to the current study. First, this qualitative case study explored the challenges and successes of computer-based instructional materials from the perspectives of just 12 special education teachers working at a rehabilitation center. This limits the generalizability of the findings when it comes to considering different settings or larger populations. Therefore, the results should be interpreted judiciously, and further studies could be conducted within inclusive classrooms or with larger populations. Second, the current study may be considered limited through its single implementation of computer-based instructional materials. Future studies could implement the same project in the same technology integration course, but in a way that includes multiple implementations. Lastly, data was collected through structured interviews conducted by the preservice teachers. In order to elicit more in-depth information, further studies could conduct semi-structured interviews as a data collection strategy, and also include observed implementations.

Acknowledgements

The authors appreciated the support of the teachers and managers of the rehabilitation center where the study was conducted.

REFERENCES

Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20.

- <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/25253>
- Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education*, 33(1), 129-139. <http://www.internationalsped.com/documents/IJSE-ENTIRE-ISSUE-33-1.pdf>
- Ahmad, S. Z., Jinon, N. I., & Rosmani, A. F. (2013). MathLexic: An assistive multimedia mathematical learning aid for dyslexia children. In *Proceedings of BEIAC 2013—2013 IEEE Business Engineering and Industrial Applications Colloquium* (pp. 390-394). IEEE. <https://doi.org/10.1109/BEIAC.2013.6560155>
- Arslan-Ari, I., & Inan, F. (2010). Technology use by Turkish college students with disabilities: A survey of access and use in Turkish universities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 40-45. <http://www.tojet.net/articles/v9i2/925.pdf>
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları[Attitudes of special education teachers towards assistive technology]. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1177%2F0162643419864858>
- Badilla-Quintana, M. G., Sepulveda-Valenzuela, E., & Salazar Arias, M. (2020). Augmented reality as a sustainable technology to improve academic achievement in students with and without special educational needs. *Sustainability*, 12(19), 8116. <https://doi.org/10.3390/su12198116>
- Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Foley, A. M. (2016). *Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education*. American Institutes for Research and University of Florida. http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/Learning_To_Teach.pdf
- Best, M., MacGregor, D., & Price, D. (2017). Designing for diverse learning: Case study of place-based learning in design and technologies pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 91-106. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.6>
- Çağıltay, K., Çakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189-205. <https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Chambers, D. (2020). Assistive technology supporting inclusive education: Existing and emerging trends. In D. Chambers (Ed.), *Assistive Technology to Support Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 14)* (pp. 1-16). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620200000014001>
- Cheek, A. E., Harris, B. A., Koppenhaver, D. A., Garwood, J. D., & Laws, B. R. (2022). Technology-supported shared storybook reading in a rural classroom serving students with severe intellectual disabilities and complex communication needs. *Rural Special Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/87568705221075758>
- Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' perception and factors limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in Northwest Nigeria. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 99-109. <https://doi.org/10.30935/cet.646841>
- Coleman, M. B., Cramer, E. S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(5), 637-660. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9440-6>
- Connor, C., & Beard, L. A. (2015). Increasing meaningful assistive technology use in the classrooms.

- Universal Journal of Educational Research*, 3(9), 640-642.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030908>
- Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 315-330.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12827>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çay, E., Yıkımsı, A., & Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri [Experiences and opinions of special education teachers regarding the use of technology]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m>
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2019). Assistive technologies to support students with dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 226-239.
<https://doi.org/10.1177/0040059918794027>
- Eldeniz Çetin, M. E., & Geçal, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi [Determination of opinions and recommendations for the use of technology in education teachers working with students with intellectual disabilities]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 624-635.
<https://doi.org/10.16992/ASOS.12631>
- Engelliler Hakkında Kanun, Law No. 5378 (2005).
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>
- Floyd, K., Galyon, C. L., & Floyd-Norris, K. (2020) Overcoming barriers: Use of assistive technology to access curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 52(6), 436-439.
<https://doi.org/10.1177/0040059920936135>
- Gerakis, M., & Volioti, C. (2022). A mobile educational application for enhancing cognitive and language skills of children with disabilities. In M. E. Auer, & T. Tsiatsos, (Ed.), *New Realities, Mobile Systems and Applications* (pp. 431-442). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96296-8_39
- Harrar, V., Tammam, J., Pérez-Bellido, A., Pitt, A., Stein, J., & Spence, C. (2014). Multisensory integration and attention in developmental dyslexia. *Current Biology*, 24(5), 531-535.
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.01.029>
- Hasselbring, T. S., & Williams-Glaser, C. H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children and Computer Technology*, 10(2), 102-122.
<https://doi.org/10.2307/1602691>
- Hill, D. A., & Flores, M. M. (2014). Comparing the picture exchange communication system and the iPad for communication of students with autism spectrum disorder and developmental delay. *TechTrends*, 58(3), 45-53. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0751-8>
- Kamalı Arslantaş, T., Yıldırım, S., & Altunay Arslantekin, B. (2019). Educational affordances of a specific web-based assistive technology for students with visual impairment. *Interactive Learning Environments*, 29(6), 1037-1054. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619587>
- Kimm, C. H., Kim, J., Baek, E. O., & Chen, P. (2020). Pre-service teachers' confidence in their ISTE technology-competency. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 96-110.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1716896>
- Kutlu, M., Schreglmann, S., & Cinisli, N. A. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin görüşleri [The opinions of special education

- teachers on the use of assistive technologies in special education]. *YYU Journal of Education Faculty*, 15(1), 1540-1569. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.115>
- Lämsä, J., Hämäläinen, R., Aro, M., Koskimaa, R., & Äyrämö, S. M. (2018). Games for enhancing basic reading and maths skills: A systematic review of educational game design in supporting learning by people with learning disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 596-607. <https://doi.org/10.1111/bjet.12639>
- Lohnes Watulak, S. (2018). Making space for preservice teacher agency through connected learning in preservice educational technology courses. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(3), 166-178. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1453894>
- Nordström, T., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2019). Assistive technology applications for students with reading difficulties: special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 14(8), 798-808. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1499142>
- Ok, M. W., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2020). Effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities: A synthesis of the research. *Exceptionality*, 28(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1579723>
- Ok, M. W., Rao, K., Pennington, J., & Ulloa, P. R. (2022). Speech recognition technology for writing: Usage patterns and perceptions of students with high incidence disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 37(2), 191-202. <https://doi.org/10.1177/0162643420979929>
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' attitude and competence in the use of assistive technologies in special needs schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32. <https://doi.org/10.24193/adn.10.4.3>
- Öztürk, M. E. (2019). The Turkish history of special education from the ottoman period to the present day. *International Journal of Academic Research in Education*, 5(1-2), 25-30. <https://doi.org/10.17985/ijare.643995>
- Park, J., Bagwell, A. F., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2021). Integrating assistive technology into a teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education* [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1177/08884064211001447>
- Perelmutter, B., McGregor, K., & Gordon, K. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114, 139-163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005>
- Peterson-Ahmad, M. B., Stepp, J. B., & Somerville, K. (2018). Teaching pre-service teachers how to utilize Web 2.0 platforms to support the educational needs of students with disabilities in general education classrooms. *Education Sciences*, 8(2), 80-89. <https://doi.org/10.3390/educsci8020080>
- Pilgrim, J., Bledsoe, C., & Reily, S. (2012). New technologies in the classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(4). <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/mblackburn/multimediacomputer/NewTechnologiesInTheClassroom.pdf>
- Polat, E., & Çağiltay, K. (2018). Özel eğitim için etkileşimli kavranabilir nesne tabanlı eğitsel mobil uygulama kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1235-1249.
- Rodríguez, C. D., & Cumming, T. M. (2017). Employing mobile technology to improve language skills of young students with language-based disabilities. *Assistive Technology*, 29(3), 161-169. <https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1171810>
- Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L., & Lyytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 639-663.

<https://doi.org/10.1007/s11423-019-09658-3>

- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Schmidt, M. M., Lin, M.-F. G., Paek, S., MacSuga-Gage, A., & Gage, N. A. (2017). Implementing project SIED: Special education teachers' perceptions of a simplified technology decision-making process for app identification and evaluation. *Journal of Special Education Technology*, 32(1), 12-22. <https://doi.org/10.1177/0162643416681160>
- Serttaş, Z., Ertaş, Z., Çalışkan, S., & Akçamete, G. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımının belirlenmesine yönelik çalışmaların incelenmesi [An investigation of studies on the determination of technology use in special education]. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(2), 36-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tseji/issue/56395/767518>
- Sola Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması [Developing Technology Supported Instructional Activities in a Class of Middle School Students with Intellectual Disability: an Action Research]*. [Doctoral Dissertation, Anadolu University, Eskişehir, Turkey]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/42301c8d90037a5f8ec55e415dd7acd2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Sola Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2016). Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi [Developing Technology Supported Instructional Activities in a Class of Middle School Students with Intellectual Disability]. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 197-226. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6691>
- Taylor, M. S., Lohmann, M. J., & Kappel, A. (2020). Using assistive technology to support science instruction in the inclusive elementary classroom. *Journal of Special Education Technology* [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1177/0162643420947826>
- Thomas, C. N., Peeples, K. N., Kennedy, M. J., & Decker, M. (2019). Riding the special education technology wave: Policy, obstacles, recommendations, actionable ideas, and resources. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 295-303. <https://doi.org/10.1177/01626434198819201>
- Turkish Ministry of National Education. (2021). Official Statistics. Retrieved October 2, 2021 from <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Turkish Statistics Institute. (2015). Disability Statistics. Retrieved October 2, 2021 from <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=engelli&dil=1>
- Wang, J., Dawson, K., Saunders, K., Ritzhaupt, A. D., Antonenko, P. P., Lombardino, L., Keil A., Agacli-Dogan, N., Wenjing Luo, L. C., Davis, R. O., & Davis, R. O. (2018). Investigating the effects of modality and multimedia on the learning performance of college students with dyslexia. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 182-193. <https://doi.org/10.1177/0162643418754530>
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Wu, X. (2019). What should special education preservice teachers know about assistive and instructional technology? Voices from the field and implications for teacher preparation. In K. Graziano (Ed.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2659-2668). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Xin, Y. P., Tzur, R., Hord, C., Liu, J., Park, J. Y., & Si, L. (2017). An intelligent tutor-assisted mathematics intervention program for students with learning difficulties. *Learning Disability*

Quarterly, 40(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/0731948716648740>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Sage.

UZUN ÖZ

Giriş: Özel eğitim teknolojilerinin yaygın ve etkili kullanımında özel eğitim öğretmenlerinin rolü büyüktür. Ancak, öğretmenlerin teknolojik bilgi ve beceri eksikliği bu teknolojilerin entegrasyonundaki en büyük zorluklardan biridir (Kutlu vd., 2018). Lisans programlarında özel eğitim teknolojisi derslerini tamamlayan öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımında daha yeterli oldukları tespit edildiğinden, bu eğitim lisans programlarından itibaren başlamalıdır (Atanga vd., 2020). Aslan (2018) da teknoloji derslerini tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin, bu tür dersleri almayan öğretmenlere göre özel eğitim teknolojilerine yönelik anlamlı düzeyde daha olumlu tutum sergilediklerini bulmuştur. Ancak yapılan araştırmalar (Atanga vd., 2020; Kimm vd., 2020), lisans programlarında özel eğitim öğretmen adaylarının teknoloji eğitiminin eksik olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmeni adaylarının teknoloji temelli yeterliklerinin geliştirilmesi için öğretmen müfredatlarının revize edilmesi gerekmektedir.

Yapılandırılmış bir şekilde yürütülen uygulamaya yönelik teknoloji entegrasyon dersleri, öğretmen adaylarının özel eğitim teknolojisi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Benedict vd., 2016). Ancak, Lohnes Watulak (2018) öğretmen adaylarının işbirlikçi bir öğrenme ortamında teknolojiyi içeriklerine entegre eden öğretim materyalleri oluşturdukları teknoloji entegrasyonu derslerinin, yalnızca teknoloji temelli derslerden daha başarılı bir teknoloji eğitimi biçimi olduğunu öne sürmüştür. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu dersinde yürütülen öğretim tasarımı projesi kapsamında özel gereksinimli öğrenciler için geliştirdikleri öğretim materyallerinin uygulama yapılan rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmenler açısından başarı ve zorluklarını araştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışma, öğretim tasarımı projesine özel eğitim öğretmenleri penceresinden bakan bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim kurumunda kayıtlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirdiği ve uyguladığı teknoloji entegre edilmiş öğretim materyalleri, o öğrencileri en iyi tanıyan özel eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışmaya, uygulamanın yapıldığı rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan 12 (9 kadın, 3 erkek) özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenler, aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını analiz ettikleri öğrencilerin öğretmenleri olup materyal uygulamasını gözlemlemişlerdir. Öğretmen adaylarının materyallerini uygulamasının ardından özel eğitim öğretmenleri ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Verinin analizi sürecinde, ortaya çıkan temaları belirlemek için tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır (Cresswell, 2014).

Bulgular: Özel eğitim öğretmen adayları öğretim materyallerini uyguladıktan sonra, katılımcı özel eğitim öğretmenleri, uygulamaların başarılı ve zayıf yönleri ile ilgili görüşlerini paylaşmışlardır. Yapılan görüşmelerin nitel veri analizine göre sonuçlar, beş temel tema ortaya çıkarmıştır: (1) Öğretim materyallerinin başarısı ve başarısızlığı; (2) Öğretim materyallerinin başarılı yönleri; (3) Öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerine katkısı; (4) Zorluklar ve (5) Öneriler.

Özel eğitim öğretmenleri, öğretim materyallerinin büyük çoğunluğunun (n = 14) başarılı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak, üç materyalin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edebilmesi için revize edilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu materyallerden ikisinde öğrencilerin bilgi ve beceri seviyesine uymadığı için önemli değişiklikler yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Gerekli revizyonların yapılması halinde materyallerin öğrenciler için faydalı olabileceğini vurgulamışlardır.

Özel eğitim öğretmenleri, materyallerde kullanılan öğretim stratejileri, materyallerin uygun bir şekilde hazırlanmış olması ve öğrencilere sunduğu olanaklar sayesinde materyallerin öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Materyallerin özel gereksinimli öğrencilerin hem öğrenmelerine hem de beceri (matematik, okuma, okuduğunu anlama, yazma, dil ve öğrenme) gelişimine katkı sağladığını savunmuşlardır. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri adayların materyalleri sınıfta uygularken karşılaştıkları zorluklara da değinmişlerdir. Bu zorluklar öğrenciler, altyapı ve

öğretim materyali içinde kulağa yabancı gelen isimlerin kullanılması ile ilgili olmuştur. Bildirilen zorluklara, özel eğitim alanındaki uzmanlıklarına ve engelli öğrencilere eğitim verme konusundaki deneyimlerine dayanarak hem geliştirilen öğretim materyallerini hem de uygulamalarını iyileştirmek için önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler: (a) Öğretim materyallerinin çoklu ortam özelliklerini geliştirmek; (b) Aktif katılımı artırmak için öğretim materyaline yeni özellikler eklemek; (c) Öğretim materyallerini öğrencilere uygun olacak şekilde revize etmek ve (d) Öğretim materyallerini uygulamadan önce öğrencilere gerekli olan temel bilgisayar becerilerini öğretmektir.

Tartışma ve Sonuç: Özel eğitim öğretmenleri uygulanan öğretim materyallerinin çoğunu başarılı bulmuşlardır. Materyallerin başarısı, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre sistematik bir yaklaşımla (Benedict vd., 2016) geliştirilmesine bağlı olabilir (Adebisi vd., 2015). Katılımcı özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adaylarının önce öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz etmeleri ve daha sonra materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre geliştirmeleri nedeniyle öğretim materyallerinin geliştirilme biçimini takdir etmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin tek bir uygulama olmasına rağmen öğrencilerin öğrenmelerine ve beceri gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenmesine etkisine ilişkin görüşlerini tanımlayan diğer yayınlanmış çalışmaların (Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016) bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmadaki öğretmenlere göre materyaller, öğrencilere çeşitli fırsatlar sunarak öğrenmelerini desteklemiş (Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç, 2015; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016), öğrencilerin dikkatini derse yönlendirmiş (Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017), öğrenmeyi teşvik etmiş (Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017), kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmış (Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016), kavramlar arası ilişkiler kurmuş ve öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır (Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Hasselbring & Williams-Glaser, 2000; Sola Özgüç, 2015). Bunları eğlenmeyi sağlayarak (Çay vd., 2020; Sola Özgüç, 2015), özgüvenlerini artırarak (Sola Özgüç, 2015), aktif öğrenmeyi teşvik ederek (Çay vd., 2020; Sola Özgüç & Cavkaytar, 2016) ve öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyerek sağlamıştır.

Özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyalleri yardımıyla öğrencilerin akademik becerilerinde ilerleme kaydedildiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları daha önceden yapılan çalışmalarla (Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Hasselbring & Williams-Glaser, 2000) örtüşmektedir.

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin uygulanması sırasında gözlemledikleri zorlukları da belirtmişlerdir. Öğrenci özellikleri (can sıkıntısı, inatçılık, isteksizlik) özel eğitim teknolojisi entegrasyonunda en çok bahsedilen zorluklardır (Atanga vd., 2020). Mevcut çalışmada gözlenen bu zorlukların olası nedenleri, öğrencilerin öğretim materyallerini uygulayan öğretmen adaylarına aşına olmamalarının yanı sıra, öğrencilerin bu tür teknolojik uygulamaları eğitimlerinde kullanmamaları veya sınırlı kullanmaları olabilir. Öğretmen adayları uygulama öncesinde öğrencilerle yeterince etkileşime girme fırsatı bulamamış olabilirler. Ayrıca, mevcut alan yazınla uyumlu olarak, mevcut çalışmadaki özel eğitim öğretmenleri, sınıf altyapısının da teknolojinin özel eğitime entegrasyonunun önünde bir engel olarak görüldüğünü ileri sürmüşlerdir (Arslan-Ari & İnan, 2010; Çay vd., 2020). Son olarak, özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

The Problems Encountered by the Individuals with Autism Attending Higher Education During the Distance Education Process

Yahya Çıkılı¹  Tuğba Gülsöz² 

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, ycikili@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya, tugbagulsoz@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 24.06.2022 Accepted: 13.09.2022 Published: 30.09.2022</p> <p>Keywords: Autism Spectrum Disorder, Individual with Special Needs, Online teaching.</p>	<p>Coronavirus disease which broke out in Wuhan/China in December 2019, identified as the Covid-19 Pandemic in a short time by the WHO (World Health Organization) (WHO,2020). Countries took many precautions as the virus spread to the whole world. After the rise in the numbers of the positive cases and deaths, distance education process started on 23rd of May 2020 as it started all around the world in order not to hinder the right to access education. Education carried out through distance education in higher education institutes and in schools of Ministry of National Education. After the problems encountered in the distance education process, lots of studies have been done on this subject. When the studies in the literature examined, no studies can be found on the problems of individuals with autism attending higher education. This study uses a qualitative approach and conducted through semi-structured interviews done with the parents of three higher education students with autism who studies in Konya. The results show that these students have problems in access to education, social interaction and the support that families need. Results also reveals that the teaching methods and homework aren't suitable for these students and these make them reluctant and indifferent to the lessons. Participants stated that they need to be informed about the process and they need psychological and social support. Suggestions for the implementation and further researches are made in light of the results of the study.</p>

Yükseköğretime Devam Eden Otizmlı Bireylerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 24.06.2022 Kabul: 13.09.2022 Yayın: 30.09.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Özel Gereksinimli Birey, Online Öğretim</p>	<p>1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan koronavirüs hastalığı çok geçmeden Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından Covid-19 Pandemisi olarak tanımlanmıştır (WHO, 2020). Virüsün tüm dünyaya yayılması ile birlikte ülkeler birçok tedbirler almıştır. Vaka sayılarındaki artış ve ölüm haberlerinin üzerine eğitim sürecinin aksamaması için tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim uygulamalarına 23 Mart 2020 tarihinden itibaren başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarında da öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar üzerine araştırmacılar tarafından birçok çalışma yapılmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yüksek öğretime devam eden otizmlı bireylerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışma yükseköğretime devam eden otizmlı bireylerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amacıyla Konya ilinde yüksek öğretime devam eden 3 otizmlı bireyin ebeveynleri ile görüşülerek yürütülmüştür. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, otizmlı öğrencilerin erişim, sosyal etkileşim ve ailenin ihtiyaç duyduğu destek konularında isteksizlik, ilgisizlik; ders anlatımı ve ödevlerin bu öğrencilere uygun olmadığı; bilgilendirme, psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç şeklinde katılımcıların benzer görüşleri ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma bulguları ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.</p> <p>Atıf/Citation: Çıkılı, Y. & Gülsöz, T. (2022). The problems encountered by the individuals with autism attending higher education during the distance education process. <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi</i>, 4 (2), 267-281.</p>



INTRODUCTION

Throughout human history, there have been cases of pandemics that have affected a critical mass of people, and even the whole world. The Coronavirus disease that originated in Wuhan city of China on December 1, 2019, was labeled as 'Covid-19 Pandemic' by the World Health Organization (WHO) (WHO,2020). As a result of the fact that the virus has spread around the world, countries have adopted several measures. One of those measures is that distance education programs were implemented after face-to-face education was suspended. Following the official declaration related to the first confirmed case in our country on March 11, 2020, face-to-face classes were suspended in all schools affiliated to the Ministry of National Education and in higher education institutions on March 14, 2020. Following the increase in the number of cases and reports of death, distance education programs have been implemented in our country as of March 23, 2020, as in the whole world to ensure that the education process might not be interrupted.

Distance education is defined as the ability to participate in an internet-based education system through the use of Internet technologies and computers (Keskin & Özer-Kaya, 2020). Implementation of distance education methods is applied in two ways: as synchronous and asynchronous. During the synchronous class sessions, students and instructors could communicate in a virtual learning environment by using either audio or video chat, or even both at the same time. Asynchronous learning is a method that allows students to access materials online, such as videos and audio recordings, that have been previously submitted to the system (Serçemeli & Kurnaz, 2020). Turkey has provided synchronous and asynchronous online courses for students in pre-school, primary, secondary, and high school institutions, as well as kids with special needs through TRT channels and the EBA internet platform during the distance learning process, whereas courses in universities have been carried out via UZEM (Distance Education Application and Research Center) (Gökbulut, 2021; Keskin & Özer-Kaya, 2020; Eken et al., 2020). Studies conducted on distance learning courses indicate that there have been several challenges faced such as technology, environment, insufficiencies in measurement and evaluation, affective disorders and lack of interaction, inequality of opportunity, and systemic issues. They also show that students who could not manage to create their learning plan experienced poor time management, and couldn't receive appropriate feedback, and couldn't express themselves adequately; teachers and academicians who had no experience of online teaching faced difficulty during those processes. (Kim & Padilla, 2020; Smalley, 2020; Gökbulut, 2021; Eken et al., 2020; Keskin & Özer-Kaya, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Telli-Yamamoto & Altun, 2020). Further studies to be carried out to overcome the challenges addressed in the research reports will increase the efficiency of distance education.

Autism spectrum disorder is defined as a lifelong disability characterized by deficits in social communication and interaction; delayed language skills and repetitive patterns of behavior. Recently obtained findings suggest that the way autism spectrum disorders are defined has changed as a result of the new concepts. However, it does not seem possible to say for certain that characteristics of Autism Spectrum Disorder (ASD) have become different. ASD symptoms involve challenges with communication and social skills and compulsive-repetitive behaviors. These difficulties may adversely impact the quality of life in individuals with ASD. (Kaymak,2016; Güleç-Aslan,2016; Genç-Tosun & Kurt,2014, Nation & Penny,2008; Özdemir,2007; Özlü-Fazlıoğlu,2004). In other words, ASD-related challenges can cause the individual himself and his family members to have the most trouble in social situations.

Education is the key to minimizing the adverse impacts of ASD and maximizing independent living skills in terms of individual and social aspects. The goal of education for individuals with Autism Spectrum Disorder is to help them develop self-care skills, and daily and social life skills as well as academic skills, as guaranteed by legal bases such as Article 42 of the Constitution, Legislative Decree No. 573, and the Regulation on Special Education Services. What is targeted for also people with ASD, like all individuals, is to sustain their lives by adapting to social norms (Sucuoğlu, 2009; Turhan, 2015; NAC, 2009). The goal of education, in the simplest terms, is to help people with ASD become self-sufficient in their daily and social life.

In our country, education programs related to persons with ASD are implemented in accordance with the provisions of the Regulation on Special Education Services. Individuals with ASD are provided with educational practices in pre-school classes, general education classes at general education schools, special education application centers, special education job practice centers, and special education and rehabilitation centers for the purpose of resource rooms. Individuals with ASD are placed in the most appropriate educational environment based on the amount of support services they require according to the principle that ranges from the least restrictive setting to the most restrictive ones and it is ensured that these individuals are provided with education and training services through programs tailored to their learning characteristics and evidence-based practices (MEB, 2018; The Report of the Committee of Parliamentary Investigation, 2020; National Action Plan, 2016; Birkan, 2013). High priority is attached to ensuring that they are educated in the same educational environment with their typically developing peers as much as possible.

In 2010, the Higher Education Institutions' Advisory and Coordination Legislation for Handicapped (under law no: 5378) was released, and subsequently, disabled student units were established as a department affiliated with Vice-Chancellor in universities. This center operates to help disabled students benefit from educational services. Individuals with ASD who have completed their educational process within the scope of inclusive education in secondary education can continue their education after gaining the right to enroll in higher education institutions through exams organized by the Student Selection and Placement Centre (ÖSYM) or opportunities for transfer without exam (Özbey, 2018; Çıkılı & Karaca, 2017; Kalyon, 2012). YÖK (2020). According to data from 195 higher education institutions collected through a survey prepared by Working Group for Students with Disabilities, among 51647 students with disabilities, 27,782 of them receive education at associate degree level, 23,581 at undergraduate level, 236 at Master's degree level, and 48 at the doctoral level, while there are 64 undergraduates with autism, accounting for 13 % of the total considering the distribution based on types of disabilities.

As in the education of all individuals, teaching activities for students with ASD are also offered via face-to-face and distance education methods. Distance education is defined as the delivery of learning to students without requiring them to attend school physically through the use of the Internet and technological tools (Akkuş & Kapıdere, 2015) The advantages of distance education have been emphasized in the analyzed studies, such as being learner-centered, contributing to the continuity of the learning process of students at all ages, providing time and space flexibility for students, allowing individuals to continue their social lives and fulfill their responsibilities on the one hand, while continuing their personal development on the other (Usta, 2018; Bozkurt, 2017; Gümüş & Fırat, 2016; Akkuş & Kapıdere, 2015). In short, it may be considered as a teaching activity that facilitates the process of student learning.

In today's conditions, however, the Covid-19 pandemic which has also affected our country as well as the whole world caused distance education to become a necessity rather than a choice. All educational activities in our country are conducted through distance education within the scope of health measures. With regard to this context, individuals with ASD who attend higher education can also pursue their studies through distance education. It is thus important to determine and analyze the experiences individuals with ASD have gained during the distance learning period in terms of their educational process.

In their research within the literature review discussing the education process of children with ASD during the pandemic process, Atlı&Yılmaz and Atlı (2020) suggest teaching the rules required in COVID-19 pandemic in individuals with autism spectrum disorder by video modeling. Smalley (2020) reported in his research that very few of the higher education institutions they analyzed during the pandemic process provided disability/accessibility facilities, underlining the importance of practices to provide educational opportunities to more disabled students. Distance education practices during the pandemic process have been discussed in terms of individuals with disabilities in the book titled as 'The Status of Students with Disabilities , Problems and Solution Suggestions in the Process of Distance Education within the framework for the Covid-19 struggle, which has been penned by Kalaç, Telli and Erönel (2020). Another study, which analysed post-graduate theses conducted in Turkey about distance education of the disabled individuals, emphasizes that the number of studies relating to distance education of disabled students was low (Karabey et al., 2020). According to the study conducted by Tekin (2019), it was revealed based on the interviews conducted with disabled students attending two different universities that they experienced challenges arising from physical, architectural structural, transportation, and housing facilities during their university education. In her study, Piştav-Akmeşe (2018) examined the opinions of disabled students enrolled in higher education institutions and disabled personnel. A similar study was also conducted by Sevinç and Çay (2017), which examined the problems facing individuals with physical disabilities in higher education. A similar study was conducted by Sevinç and Çay (2017) and the problems faced by individuals with physical disabilities in the process of higher education were examined. Çıkılı and Karaca (2017) concluded in their research as a result of the interviews with parents of individuals with ASD enrolled in higher education that the staff working in higher education institutions do not have sufficient information regarding ASD and academic adjustments for those people and that the arrangements are unsatisfactory. Emiroğlu (2008) suggests that some changes and settings should be made in computer technologies and internet services for visually disabled students attending institutions of higher education.

In conclusion, it is expected that the present study, which examines distance education for individuals with ASD pursuing postsecondary education could make a contribution to the literature. In this context, the purpose of this study is to investigate challenges faced by individuals with autism pursuing higher education in the distance education process.

METHOD

The present study is a descriptive study based on the analysis of the problems faced by individuals with autism pursuing higher education in the distance education process. The study was conducted using a qualitative research approach. Qualitative research is a type of research in which data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used and a process in which realistic and holistic presentation of events in the natural environment is followed (Yıldırım and Şimşek, 2018 .41). Qualitative research provides more

in-depth information about the topic being studied and allows to seek answers to questions that are difficult to define using traditional research methods (Buyukozturk, et al., 2010.254).

Participants

The participants of the study consisted of parents of three students with ASD pursuing in a higher education institution in Konya province in the 2020-2021 academic year.

Data Collection Tools

Research data are available on participants' views regarding the distance education process. The researchers have first combed through the literature and generated questions regarding views about the challenges faced by students with ASD who pursue higher education during the distance education period. After that, expert opinions were obtained by three faculty members working in the field of special education. Questions were embedded within a semi-structured interview form in line with the suggestions and corrections offered by experts.

The following questions were used in the interviews:

1. What difficulties has your child faced while logging into the system?
2. What difficulties has your child faced accessing courses?
3. What difficulties has your child faced related to keeping track of course records?
4. What difficulties has your child faced accessing exams?
5. What difficulties has your child faced regarding resources for courses?
6. What difficulties has your child faced with homework-related issues?
7. What difficulties has your child faced keeping in touch with his/her friends and sharing with them?

The interview technique was employed as a data-gathering method in this study. An interview, a way of communication that takes place verbally between at least two people, is defined as gathering data from the participants through the questions that need answering (Büyüköztürk et al., 2010 .161). In the interview technique that seems easy to conduct, the researcher needs to pay attention that errors such as lack of listening and prejudices do not occur for an effective interview (Yıldırım and Şimşek, 2018 .129; Öztürk et al., 2010 .161). The interviews began with one of those individuals with ASD. However, since the participant did not provide sufficient feedback and the other parents responded negatively to the interview with their kids because of the pandemic, the interviews were conducted with the parents themselves. One parent was questioned online using the Zoom program, while the other two parents were interviewed face-to-face by following the pandemic orders. The interviews lasted approximately 35 minutes. The interviews were audio-recorded after the participants provided consent.

Data Analysis

The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis. In the descriptive analysis, the collected data summarized and interpreted within the framework of predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2018). Audio recordings were collected in order to prevent data loss during the interviews. Afterward, these recordings were meticulously transcribed. The data were analyzed through the transcripts. The data were grouped under four major headings as difficulties relating to access, challenges faced in social interaction, and

support parents needed. The collected data were analyzed independently by two experts, and the final results were obtained by comparing the similarities and differences. The reliability of the study was calculated using the formula 'Consensus = (Consensus + difference of opinion)x100. During the interviews conducted with participants, the intercoder reliability was measured as 91 %.

Ethic

We hereby declare that research/publication ethics and citing principles have been considered in all the stages of the study. We take full responsibility for the content of the paper in case of dispute.

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not taken.

Ethical review board name: Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee

Date of ethics review decision: 18/06/2021

Ethics assessment document issue number: 2021/342

FINDINGS / RESULTS

The difficulties faced by individuals with ASD pursuing higher education through the distance education process were discussed in the interviews. Findings regarding the interviews have been collected under three headings :

Difficulties associated with accessing

a. Access to the System

All interviews participants (100 %) said they experienced minor issues caused by their own internet connection in the early stages of the distance education period, but it did not last much longer as the issue has been resolved.

“First of all, it is well known that there is an internet connection problem, which occurred in each house in the initial days. We attempted to resolve the connection problem, which happened between rooms in our setting. But, accessing the internet was not much of a problem for us. We just had some minor issues, that were not difficult to resolve. We did it. Since Ö. was in any case good at using the computer from the beginning, he dealt with those issues on his own, which did not pose a big challenge for us.” (P1)

“We had no difficulty with technological facilities. Not in the early stages, but in the following ones, when distance education extended to the second year, E. had a lower motivation. He started not to participate in distance learning courses himself. We encountered such a problem.” (P2)

“He managed to log in, but we initially had a bit of trouble. I don't know why? That's maybe because of his willingness or factors related to his psychological problems. I do not have any idea about that. There is no technical issue. He has his computer. He uses it and logs into his courses.” (P3)

b. Access to the courses

Participants indicated that they had no technical difficulties with accessing to the courses, claiming that challenges facing them resulted from their children being easily distracted, their reluctance, courses that were not appropriate to the characteristics of students with ASD, and late-night classes.

“... Teachers of some classes, literature or one more course I guess, did not take the course on the planned time. Then, they sent videos after 8 p.m in the evening. So, he followed him like that. As he started to feel low in mood naturally after 8 p.m., he had a bit of difficulty, and thus he did not want to make or follow. I guess some lecturers are unaware of Ö.'s disability because they are lecturing as if he were a regular person. I personally think that lecturers should teach depending on the intellectual ability of those people or these students should be exempted from some activities. Classes are not conveniently taught for these people. Thus, it is required there be a change in the system.” (P1)

“No. As I said before, it did not happen just because of impossibilities. But there were also times when E. stayed away from classes due to his preference or low motivation. He didn't actually like distance learning.” (P2)

“There was a whatsapp group, in which he was getting some documents. But he lost connection when nothing was shared in the group. We then arranged it. After we had a conversation with his guidance teacher or other teachers, he actually attended classes smoothly.” (P3)

c. Keeping track of course records

Participants reported that their children had no difficulty accessing course records, adding that reasons for not monitoring records were due to their inattention and unwillingness.

“Yeah, it has happened once or twice. Videos have not been uploaded on time or we encountered internet connection problems. Rest assured that we actually did not face big trouble for monitoring course records or loading videos. There were times when Ö. had thick skin as he lost his interest. I mean, Ö. became distracted about that.” (P1)

“He's not following. In fact, it is great to access the course records in such a system. Nevertheless, he cannot utilize them.” (P2)

“Actually, he followed courses smoothly when he managed to access, I mean, maintain courses. Then, he quit automatically. I was monitoring my son and asking ‘what time is your class? or ‘Which classes do you have today?’. No problem occurred actually. It was because of his unwillingness.” (P3)

d. Access to Exams

The opinions of the participants regarding access to the exams are as follows; losing internet connection, feeling panic in the exams conducted through video, facing difficulty with taking exams early in the mornings.

“There were, I mean, some moments when the connection was lost during the exams, especially in fall semester exams. But it was a problem that resulted from our internet connection. That is to say, we never faced difficulty accessing the system. Exams with camera systems, which are conducted through video, began just in the second semester. We had another laptop, by which he could access, follow and log in to the exams. However, he felt a bit more comfortable in the first exams as they were not conducted through webcams. During webcam-monitored exams, he felt a bit more anxious and got the idea that the exam should be

over quickly. He got bored since he was easily distracted.” (P1)

“When we use our wifi while waiting for exams, the internet connection drops out randomly, which I guess is not related to the school, but internet environment. After we faced this trouble once or twice, we overcame this issue by using mobile data. We connect mobile internet to the computer.” (P2)

“Yes, he didn’t follow the course when it was early in the mornings. I regularly warned him saying Let’s wake up at 8. I tried to wake him up actually but later he didn’t follow. Much as I coddled him, he was thinking differently. In fact, there was no problem as he could easily access everything both classes and exams. He should have followed them.” (P3)

e. Course-related Resources

The interviewed participants stated they had no difficulty with the course-related resources, and provided the resources, which the instructors recommended as a course resource, the problem originated from their children’s unwillingness and inattention.

“The names of the course books recommended by instructors for the first semester were available. Ö. didn’t leaf through them since he probably thought that courses conducted through videos would be sufficient for him. I guess it was because of his irresponsibility. He didn’t pursue it further. I am just saying that he found what he learned from videos sufficient for himself as he was not in the school environment physically. We immediately provided the course books recommended by the instructors. Nevertheless, he never cracked them as he was not concerned. The whole problem is that he was not physically in the school environment. He is feeling like he hadn’t begun higher education and was preparing for university examinations.” (P1)

“No. We tried to find out on the Net somehow as much as we could when the instructors demanded us to search. Sometimes we found a resources, whereas we couldn’t achieve another time. However, the instructors somehow tolerated him. They are still tolerating and never get annoyed. We have never faced such a problem because of this reason.” (P2)

f. Difficulties with Assignments

The problems claimed by the participants as the difficulties with assignment-related issues are listed as follows: assignments do not fit into the characteristics of the students with ASD. On the other hand, students do not submit assignments because of their unwillingness.

“We really thank the instructors as they sent us some samples telling to prepare like that’. Based on them, we prepared assignments by searching on the Net with my support. Moreover, he had a project assignment from a business administration course. We, my wife, me, and Ö. put our heads together and prepared the assignment together through the internet. That is to say, Ö. couldn’t have done this task on his own as it was too hard for him. Thus, as I said before, I think such children should take notes using different ways on these matters. Not everyone has the same perception. The child may have reached that level with a certain success but he cannot understand you easily or may not understand. Thus, a regulation may be issued perhaps for these children. That is to say, a regulation which arranges that disabled children should pass certain exams, receive those courses or be responsible for those assignments is required to be issued.” (P1)

“He doesn’t do so much. He just did a few of them. He doesn’t do in general. I mean, he didn’t as he himself was not eager. As I said before, distance education didn’t work out well for him. He was doing well in face-to-face education. But he couldn’t achieve as there was no

teacher or nothing that could encourage him.” (P2)

There has been some trouble during the pandemic period. Normally, a book was required but he didn't know that, or he was not informed but I can't say for sure. For example, he should have provided that book for the exam beforehand, which posed a challenge as he was unaware. It was because of his own fault. If he had looked through or probably asked another instructor, he could somehow have provided that book.” (P3)

Difficulties faced in Social Interaction

Regarding the problems faced in keeping in touch with friends and sharing with them during the distance education process, two of the participants said that their children do not have a friendship relation, while the other participant reported that his child couldn't keep in touch with his friends because of the pandemic.

“He does not have a friendly relationship. He has one or two friends, which means scarcely any. He scarcely ever meets up with them. The pandemic became a challenge on this matter. No, no! I mean, there is a chat box used during the online classes. I tell him to note down friends' names and have a text chat with them but he doesn't seem interested in such issues. That is to say, he doesn't have any friends at college right now.” (P1)

Just because of distance education, or rather a pandemic period, he didn't have better communication with his friends. Much as I try to restrict him from using his mobile phone, I cannot manage to block him. He is calling someone. For example, he calls his favorite teachers and friends. We warn him all the time, not several times. Even though we can restrain him once, we cannot manage it another time. He is making phone calls without our knowledge. But, of course, he hasn't kept company with his friends like in a school environment. He wants to be socially active, that is to say, to keep face-to-face communication with his friends. E. felt so sad a year and a half into the pandemic. In other words, he hasn't been able to live his life to the fullest as a student.” (P2)

As far as I know, he had a friend from college. Then, he stopped communication. I guess he transferred to another department. So, they have grown distant from each other. As far as I can understand from our conversation with Ö., they were friends before. In fact, I'm not telling him anymore to establish friendship with this one or that one. I told him before like that. We tried to guide him to establish friendship with our relative's son, or our neighbors, who was a few years older than mine. But it didn't work actually. He couldn't manage to get his lines crossed. In fact, he used to get along well with his high school friends, but they came apart now. Sometimes I ask him to keep in touch with his cousins on the internet. However, he feels disinclined. He grew up together with them but yet he refuses.” (P3)

Support needed by parents

Answers given on the question “What kind of support did you as parents require during this period ?” are listed as support for information on the legal rights, psychological and social support.

“The university environment or life is an atmosphere we have never known. I myself did not study at university, while my wife is a college graduate. However, it would be better if someone had informed us by sending a note, issuing something, or texting a message, which says you have a child like this, so you have to do the following. We were quite ignorant when this period began. We didn't have any slightest idea about ‘Where he would go, how he would listen to courses, which classes he would attend, or he would attend the courses in the class or

not when he began university. We have learned it all over time. More problems will still probably occur when school starts. That is to say, we have no idea. Then, someone has to tell or send e-mails to children's addresses, which explains that you should go somewhere or study there and find your instructors' classes somewhere. It would be much better if such an opportunity were provided without the need for our search." (P1)

"Yes, we did in some ways. As I said before, I really wish E. lived his university life as a student to the fullest. But eventually, the support supposed to be provided is not possible because of the ongoing process. There's nothing we can do when considered from this point of view. We jumped into the car and went somewhere and brought tea with us in an open area when the curfew was lifted in order that E. would be pleased even if all markets were shut down. Because E. doesn't like to stay inside at home for too long. On the contrary, he is keen on such activities as going out and walking outdoors. We tried to do such things. No one could have given that kind of possible support because of the pandemic. To be honest, I wish they could provide us support towards socialization. Otherwise, there are great opportunities and facilities regarding school or education system as the state or our university offers those opportunities too. But in terms of socialization, psychological support could have been provided as well. Talking therapy would be awesome since it perhaps happened to everyone. However, E's hands, for instance, turned white as a result of washing his hands constantly and he also experienced fears. He hasn't exactly managed to overcome his fears yet. He couldn't get over some of them, while we helped him overcome some others. Both psychological and social support could have been provided for E. and his parents as a family." (P2)

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

In the present study, which aims to examine the difficulties in the distance education period faced by individuals with autism who pursue higher education, the participants' views are grouped under three major themes. Based on the participants' views in the study, which formed the themes, it has been observed that students with autism have expressed similar views regarding the support needed by the parents, access, and social interaction.

Views such as internet connection, students' unwillingness, and inattention draw attention as the difficulties faced in access, log in to the system, access to courses, tracking course records, access to exams, course-related resources, and assignments. The findings that technical problems faced during the courses cause negative perception (Kaleli-Yılmaz and Güven, 2015), web-based distance education is not effective as face-to-face education (Keskin and Özer-Kaya, 2020), issues such as not being able to reach the internet and the instructor (Serçemeli and Kurnaz, 2020); problems regarding the loss of motivation, insufficiency of resources such as internet and computers (Özdoğan and Berkant, 2020) seem to correspond with the findings of the present study. It is observed that findings which suggest that some lectures and assignments are not designed appropriately to the characteristics of the students with ASD promote the research findings showing that there are inadequacies in educational facilities and environmental regulations (Seyhan and Gültekin-Akduman, 2015), and students with disabilities experience difficulties with educational adaptations in the departments they pursue (Piştav-Akmeşe, 2018), and teaching staff members should be informed about related issues (Sevinç and Çay, 2018), and finally learning content, which may attract students' attention visually and audibly should also be developed.

It is crucial that opportunities which provide social interaction for individuals with ASD who have a lack of social interaction. The distance education process poses challenges for individuals with ASD on this issue. It is clearly seen the participants reported about the social interaction that

their children do not have any friends or they are not able to contact them. This finding is consistent with the findings which reveal a ‘lack of communication, interaction and socialization (Özdoğan & Berkant, 2020), having a feeling of socially isolated (Serçemeli & Kurnaz, 2020). The findings revealed in the research conducted by Çıkılı and Karaca (2017) that undergraduate students with autism stated they got support from their friends for the difficulties they faced supports the impression conveyed in the present study that the distance education process is a disadvantage for students with ASD.

It is concluded from the participants’ views about the support needed by parents that they need support in areas such as ‘support for information on the legal rights, psychological and social support. In terms of being consistent with this finding, it is seen obviously that in their research Sevinç and Çay (2019) described the functions of the disabled unit as ‘generating solutions to the needs of disabled students, providing necessary coordination and supporting them’. Besides, the fact Çıkılı and Karaca (2017) revealed as a result of their studies that arrangements for individuals with ASD are inadequate, is similar to the findings obtained from the present study.

Research findings reveal that students with autism who pursue higher education have experienced challenges during the distance learning process due to ASD-related reasons. Within this context, joint applications such as ‘including one-to-one distance learning applications’, ‘providing cooperation among instructors or department/program teaching staffs, ‘overcoming challenges faced together’ can be developed in order for the students with ASD who pursue education in higher education institutions to utilize the distance learning in the upper level.

The present study is limited to the parents of three students with ASD who pursue a higher education institution in Konya province and their views regarding the distance education process. The present study was conducted using the qualitative research method. Various studies in which quantitative or mixed methods are used with large numbers of participants can be designed.

REFERENCES

- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı. 3.12.2016 tarih ve 29907 sayılı Resmi Gazete.
- Akkuş, İ. & Kapıdere, M. (2013). Açık kaynak kodlu uzaktan eğitim yönetim sistemleri.
- Atlı Yılmaz, E., & Atlı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde covid-19 pandemisinde uyulması gereken kuralların video modelle öğretilmesi. *International Journal of Social Sciences And Education Research*, 6(2), 282-299. <https://doi.org/10.24289/ijsser.756883>
- Birkan, B. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar. S. Vuran içinde, *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkılı, Y., & Karaca, M. A. (2017). Yükseköğretime devam eden otizmlili bireylerin ve ailelerinin yaşadığı problemler ve beklentilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 59-74.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime

- geçiş: genel bir değerlendirme. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 113-128.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için bilişim. X. Akademik Bilişim Konferansı (30 Ocak-1Şubat 2008) (s. 153-158). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Genç-Tosun, D. & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(3) 37-49.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11(1), 160-177. <https://doi.org/10.17943/etku.797164>
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 869-896.
- Gümüş, M., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(4), 158-168.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G., & Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi.
- Kaleli-Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2), 299-233.
<https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>
- Kalyon, H. (2012). Bülent Ecevit Üniversitesinde engelli öğrenci biriminin yeniden yapılandırılması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1), 63-68.
- Karabey, S., Turan, Z., Keskin, M. E., & Yiğit, V. (2020). Türkiye'de engelli bireylerin uzaktan eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(2), 215-223.
- Kaymak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu içinde, Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu (s. 164-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi , 5(2), 59-67.
- Kim, C. H. & Padilla, A. M. (2020). Technology for educational purposes among low-income latino children living in a mobile park in silicon vallery:A Case Study Before And During COVID-19. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 42 (4), 497-514.
<https://doi.org/10.1177/0739986320959764>
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- NAC. (2009). Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with ASD. Randolph, MA: Author.
- Nation, K., & Penny, S. (2008). Sensitivity to eye gaze in autism: is it normal? is it automatic? is it social? Development And Psychopathology, 79-97. DOI: 10.1017/S0954579408000047
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5),376-394.
- Özbey, F. (2018). Türkiye'de Engellilerin Eğitimi (Genel-Mesleki). S. Arıkan, & E. Ayyıldız içinde, *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal Öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. Ankara Üniversitesi

- Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(2), 49-62.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özlu-Fazlıoğlu, Y. (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmli çocukların duyuşsal ve davranışsal problemleri üzerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Piştav Akmeşe, P. (2018). Yükseköğretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler ile engelli personelin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 64, 214-232. DOI: 10.16992/ASOS.13198
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sevinç, İ., & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz Üniversitesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 219-238.
- Seyhan, B., & Gültekin-Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitimi hakkı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 153-160.
- Smalley, A. (2020). Higher Education Responses to Coronavirus (COVID-19). www.ncsl.org: <https://www.ncsl.org/research/education/higher-education-responses-to-coronavirus-covid-19.aspx#ED> (29 Mayıs 2021 tarihinde alıntılanmıştır)
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TBMM Araştırma Komisyonu. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Özelinde Rapor Özeti. Tohum Otizm Vakfı.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Telli-Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Turhan, C. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modellerle öğretimin etkililik ve verimlilikleri. Eskişehir: Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 58-68.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Dosyalar/2020/engelli_ogrenci_anketi_03122020.pdf (Date of access: 05/04/2021)
- <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (Date of access: 27/05/2021)

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan koronavirüs hastalığı çok geçmeden Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından Covid-19 Pandemisi olarak tanımlanmıştır (WHO,

2020). Virüsün tüm dünyaya yayılması ile birlikte ülkeler birçok tedbirler almıştır. Vaka sayılarındaki artış ve ölüm haberlerinin üzerine eğitim sürecinin aksamaması için tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim uygulamalarına 23 Mart 2020 tarihinden itibaren başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarında da öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür.

Uzaktan eğitim internet teknolojileri ve bilgisayar aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilere web tabanlı olarak ulaştırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Keskin ve Özer-Kaya, 2020). Uzaktan eğitim senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamansız) olarak iki şekilde uygulanmaktadır. Senkron şekilde yürütülen derste öğrenciler ve eğitmen sanal sınıf ortamında sesli ya da görüntülü ya da hem sesli hem görüntülü olarak iletişim kurabilmektedirler. Asenkron ders ise daha önceden sisteme yüklenen video ve ses kaydı gibi materyallere internet üzerinden erişimin sağlanması ile gerçekleştirilmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitim ile ilgili okul öncesi, ilkokul, orta okul, lise ve özel eğitim öğrencileri için TRT yayınları ve EBA üzerinden asenkron ve senkron dersler; üniversitelerde ise UZEM (Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi) üzerinden derslerin gerçekleştirilmesi şeklinde uygulamalara yer verilmiştir (Gökbulut, 2021; Keskin ve Özer-Kaya, 2020;; Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken, 2020).

Tüm bireylerin eğitiminde olduğu gibi OSB olan bireylerin eğitiminde de öğretim faaliyetleri yüzyüze eğitim ve uzaktan eğitim şeklinde sunulmaktadır. Uzaktan eğitim internet ve teknolojik araçların kullanımıyla eğitimin öğrencilere okul ortamına gelmeden sunulması olarak tanımlanmaktadır (Akkuş ve Kapıdere, 2015). İncelenen araştırmalarda uzaktan eğitimin öğrenen merkezli olma özelliği, her yaşta bireyin öğrenme sürecinin devamlılığına sağladığı katkı, öğrencilere zaman ve mekan esnekliği sağlaması, bireylerin bir taraftan sosyal yaşamlarını devam ettirip sorumluluklarını yerine getirirken diğer taraftan da kişisel gelişimlerinin devamına olanak vermesi yönündeki avantajları vurgulanmaktadır (Usta, 2018; Bozkurt, 2017; Gümüş ve Fırat, 2016; Akkuş ve Kapıdere, 2015).

Bu araştırmanın amacı yükseköğretime devam eden otizmlili bireylerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma yükseköğretime devam eden otizmlili bireylerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların analizine dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan bir yükseköğretim kurumuna devam eden 3 otizmlili öğrencinin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç: Bulgular üç başlık altında toplanmıştır; Erişim Konusunda Yaşanılan Güçlükler, Sosyal Etkileşim Konusunda Yaşanılan Güçlükler ve Ailenin İhtiyaç Duyduğu Destek. Görüşülen katılımcıların tamamı (%100) uzaktan eğitim sürecinin başında kendi internet bağlantılarından kaynaklı küçük çaplı sorunlar yaşadıklarını ama bu durumun çözülüp sorunun uzun süre yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Derslere erişim konusunda katılımcılar teknik sorun yaşamadıklarını, yaşadıkları sorunların çocuklarının dikkatlerinin çabuk dağılmasından, isteksizliklerinden, ders anlatımlarının otizmlili öğrencilerin özelliklerini uygun olmamasından, dersin akşam saatinde olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar çocuklarının ders kayıtlarını izleme konusunda erişimle ilgili sorun yaşamadıklarını, çocuklarının ders kayıtlarını izlememe nedenlerinin ilgisizlik, isteksizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşülen katılımcılar derslere yönelik kaynak konusunda sorun yaşamadıklarını, öğretim elemanlarının kitap olarak önerdikleri kaynakları temin ettiklerini bu konudaki sorunun çocuklarının isteksizliği, ilgisizliği olduğunu belirtmişlerdir.

Ödevlerle ilgili karşılaşılan sorunlar olarak katılımcılar tarafından, ödevlerin otizmli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı, öğrencinin isteksizliğinden yapmadığı şeklinde sıralanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarına ulaşma ve paylaşımında buluma konusunda yaşanan sorunlara katılımcılardan ikisi çocuklarının arkadaşlık ilişkisi olmadığını söylerken; diğer katılımcı çocuğunun pandemi nedeniyle arkadaşlarına ulaşamadığını ifade etmiştir. Aile olarak bu süreçte sizler ne tür desteğe ihtiyaç duyduunuz sorusuna verilen yanıtlar yasal haklarla ilgili bilgilendirmeler şeklinde destek, psikolojik ve sosyal destek olarak sıralanmaktadır.

Derslerde teknik problemlerin yaşanmasının olumsuz algıya neden olması (Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015); internet ve eğitime ulaşamama (Serçemeli ve Kurnaz, 2020); motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği (Özdoğan ve Berkant, 2020); web tabanlı eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı (Keskin ve Özer-Kaya, 2020) bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü izlenimi vermektedir. Bazı ders anlatımlarının ve ödevlerin otizmli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı bulgularının, eğitim olanakları ve ortam düzenlemelerinde yetersizliğin olduğu (Seyhan ve Gültekin-Akduman, 2015); engelli öğrencilerin okudukları bölümlerde akademik uyarlamalar konusunda sıkıntı yaşadıkları (Piştav-Akmeşe, 2018); öğretim elemanlarının ilgili konular hakkında bilgilendirilmesi (Sevinç ve Çay, 2019); görsel ve işitsel olarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek içeriklerin de geliştirilmesinin gerektiği bulgularını desteklediği görülmektedir. Sosyal etkileşim konusunda katılımcıların çocuklarının arkadaşı olmadığını, arkadaşlarına ulaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, iletişim, etkileşim ve sosyalleşme yetersizliği (Özdoğan ve Berkant, 2020); sosyal olarak yalıtılmış hisse kapılma (Serçemeli ve Kurnaz, 2020) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çıkılı ve Karaca (2017)'nin yaptıkları araştırmada otizmli yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarda arkadaşlarından destek aldıklarını ifade etmeleri, bu araştırmanın uzaktan eğitim sürecinin otizmli öğrenciler için dezavantaj olduğu izlenimini desteklemektedir.

Yükseköğretime devam eden otizmli bireylerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulguları; otizmli öğrencilerin erişim, sosyal etkileşim konularında sorunlar yaşadıkları ve öğrencilerin ve ailelerin yükseköğretim faaliyetleri hakkında bilgilendirmeye, sosyal ve psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları yönündedir.

Uzaktan eğitim ile yürütülecek eğitim içerikleri oluşturulurken engelli öğrencilerin özellikleri de göz önünde bulundurulması, engelli öğrenci birimlerinin öğrenci ve ailelere destek konusunda daha aktif olması; ileri araştırmalara yönelik benzer çalışmanın daha büyük katılımcı grubuyla gerçekleştirilmesi, farklı engel gruplarındaki yükseköğretime devam eden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların karşılaştırmasının yapılabileceği önerilmektedir.

Disadvantaged Students in the Distance Education: An Analysis Specific to Science Lesson

Sema AYDIN CERAN¹  Ebru ERGÜL² 

¹Assist. Prof. Dr. Selcuk University, Education Faculty, Department of Basic Education, Primary Teaching Education, Konya, Turkey, sema.aydinceran@selcuk.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² RA, Department of Basic Education, Primary Teaching Education, Konya, Turkey, ebru.ergul@selcuk.edu.tr,

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 08.07.2022 Accepted: 12.09.2022 Published: 30.09.2022</p> <p>Keywords: COVID-19 Pandemic, Distance education, Disadvantaged students, Science lesson, Science teaching</p>	<p>In this study, it was aimed to reveal the situation of disadvantaged students in the science lesson of the COVID-19 pandemic distance education period in Turkey. For this purpose, the experiences of science and primary school teachers in distance education were examined. The research was a case study, which is one of the qualitative research methods. Participants comprised 58 science and primary school teachers. The data collected via a semi-structured interview form was subjected to content analysis. The results show that the disadvantaged groups most affected by distance education are poor students, inclusive students, students without parental care, gifted students, and immigrant students. Teachers stated that disadvantaged students have experienced deep learning losses in science, their interest in science has decreased, and multiple disadvantages have made science teaching difficult. Also, it has been concluded that in science teaching with disadvantaged students, teachers show individual attention to students, cooperate with stakeholders, and create an inclusive education environment. Another important result is that many students could not receive science education in distance education.</p>

Uzaktan Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler: Fen Bilimleri Dersine Özgü Bir Analiz

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 08.07.2022 Kabul: 12.09.2022 Yayın: 30.09.2022</p> <p>Anahtar kelimeler: COVID-19 pandemisi, Dezavantajlı öğrenciler, Fen öğretimi, Fen bilimleri dersi, Uzaktan eğitim</p>	<p>Bu araştırma ile Türkiye’de COVID-19 pandemisi uzaktan eğitim döneminde dezavantajlı öğrencilerin fen bilimleri dersi özelindeki durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki tecrübelerine başvurulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 58 fen bilimleri ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen dezavantajlı grupların yoksul öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, ebeveyn ilgisinden mahrum öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler ve göçmen öğrenciler olduğu yönündedir. Öğretmenler dezavantajlı öğrencilerin fen bilimleri dersinde derin öğrenme kayıpları yaşadıklarını, fen başarılarında ve fene yönelik ilgilerinde düşüş olduğunu ve çoklu dezavantajların fen öğretimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, dezavantajlı öğrenciler ile yapılan fen öğretiminde öğretmenlerin bireysel ilgi gösterdiği, veli-rehberlik servisinin kurumlar ile iş birliği yaptığı, kapsayıcı eğitim ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlı öğrencilerin önemli bir çoğunluğuna öğretmen ya da öğrenci kaynaklı faktörlerden dolayı hiçbir fen öğretiminin yapılmadığıdır.</p> <p>Atıf/Citation: Aydın-Ceran, S. & Ergül, E. (2022). Disadvantaged students in the distance education: an analysis specific to science lesson. <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi</i>, 4(2), 282-296.</p>



INTRODUCTION

The effects of the global disruption in education caused by the COVID-19 pandemic on learning have been severe (The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] et al., 2021a). Among the first measures of many countries around the world to control the spread of the virus, the idea of closing schools has become widespread. However, this situation significantly interrupted education and negatively affected many students (Pal & Vanijja, 2020). Around 1.6 billion students worldwide have been affected by this educational disruption, and 214 million have been denied the opportunity to learn (UNESCO et al., 2021b). Looking at this situation from the perspective of Turkey, the data of the UNESCO (2021) shows that schools were closed for 49 weeks in Turkey because of the effect of the Pandemic process. “Turkey became the second country where schools were closed for the longest period, after Mexico, among the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) countries between March 16, 2020, and March 16, 2021” (Kıyıcı, 2021, p. 16). During school closures, governments’ first response was primarily to conduct distance education-related activities, such as online or televised broadcasting, to enable children to learn continuously (Pal & Vanijja, 2020; TEDMEM, 2021). 12,069,331 students received online learning support from the Education Information Network (called EBA in Turkey) between 2020-2021 academic year, 21 September-11 December 2020 (Ministry of National Education [MoNE], 2020). This data covers approximately 67% of the students in formal education in Turkey (Aydm Ceran, 2021). In this context, we can say that a substantial number of students cannot access distance education in Turkey, at least according to official data. So, this situation in Turkey brings to mind that there may be disadvantages preventing access to education. The reasons for disadvantaged can be nationality, ethnic group, economy, culture, language, region, or other factors (Albert Gómez et al., 2018). According to European Institute for Gender Equality [EIGE] (2022), disadvantaged groups are defined as ethnic minorities who are at risk of poverty, social exclusion, discrimination and violence, immigrants, people with disabilities, individuals with special needs, isolated elderly people and children. Lack of access to digital technology due to the impact of the pandemic (O’Shea et al., 2021) and limited technological know-how are also listed, among other disadvantages (Bray et al., 2021). In fact, the chaos caused by the inability to understand the scientific aspect of the pandemic, which makes up a significant disadvantage in our lives today, has also created a significant disadvantage.

The current COVID-19 pandemic “has raised reflection on the new roles of science education in citizen education in a world characterized by civilization risks, derived from the current socioeconomic development” (Pietrocola et al., 2021, p. 209). UNESCO (2020) has offered to ensure scientific literacy within curricula as one of nine ideas for concrete actions that advance post-pandemic education. “This is the right time for deep reflection on curriculum, particularly as we struggle against the denial of scientific knowledge and actively fight misinformation” (UNESCO, 2020, p. 6). This idea once again emphasizes the importance of scientific literacy in societies to consciously perceive the effects of the pandemic and to use scientific knowledge by assimilating it into real life. Valladares (2021) stated that with the effect of the pandemic and the revival of science and technology in formal and non-formal education environments in this way, it is urgent to raise the question of why scientific literacy is important and what is the meaning. In studies conducted with teachers in Turkey, findings such as distance education is insufficient in science teaching due to the applied content of the science lessons and teachers are worried about not being able to complete the lesson for this reason (Bakioğlu & Çevik, 2020; Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021). However, in Turkey, in distance education, we still do not know exactly how many of the activities suitable for the dynamics and nature of the science lesson were done especially for disadvantaged groups and how the science teaching process is carried out. For example, UNESCO et al. (2021a) showed that eighth-graders lost the equivalent of approximately one and a half years of learning in science literacy because of the closure of schools in a region in Russia. As a matter of fact, Engzell et al. (2021) think that the most learning loss is experienced by disadvantaged students and emphasizes that it is very important to know whether students learn less in quarantine and how disadvantaged students do it. Also, Banerjee (2016) conducted a study on the reasons for the failure of disadvantaged students in science and mathematics, and it was proved that the lack of a positive environment and lack of support leads to failure. For this reason, the researches of Engzell et al. (2021), Banerjee (2016) and UNESCO’s report titled “Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action” published in 2020, have been informative for the examination of disadvantaged students and science lessons in our research. In addition, we predict that teacher support can be one of the important factors in the effective use of educational environments by disadvantaged student groups during the pandemic period. As a matter of fact, Moreno et al. (2016) proved that after-school research-based inquiry support activities for

disadvantaged students increase students' interests, attitudes, and knowledge levels towards science. Dietrichson et al. (2017) stated in the meta-analysis of studies on supportive education given to disadvantaged students that supportive education (private tutoring, feedback, follow-up development, and collaborative learning) increases the academic success of disadvantaged students in primary and secondary schools. These studies are the basic foundations of our prediction. It is one of the Sustainable Development Goals of the United Nations to help disadvantaged groups develop their human capital, ensure their employability through education and training, and ensure that they have fair rights in the acquisition of resources (Lee, 2021). In addition, there are many studies in the literature that calls for the creation of roadmaps for the compensation of learning losses due to distance education (Akkaş Baysal & Ocak, 2021; Andrew et al., 2020; Baz, 2021; Borman, 2020; Kaffenberger, 2021; Kuhfeld & Tarasawa, 2020). Despite these papers, the limited number of studies in the literature on the processes of disadvantaged student groups in science lessons, especially during the pandemic period, which may cause learning losses and their problems, made it necessary to bring this issue to the agenda. So, we think that the article will fill the gap in the field in terms of redefining disadvantaged student groups in the COVID-19 pandemic distance education process, revealing the situation of disadvantaged students in science lessons, and determining the experiences of teachers in conducting science lessons with disadvantaged students. Considering all these aspects, the main purpose of the research is to reveal the situation of disadvantaged students in primary (3rd and 4th grades) and secondary (5-6-7- 8th grades) schools in Turkey during the pandemic period in science lessons based on teachers' experiences. From this point of view this main purpose, the following sub-objectives were investigated.

- 1) According to the experience of science and primary school teachers, who are the disadvantaged student groups that are adversely affected by the COVID-19 pandemic distance education process?
- 2) What have science and secondary school teachers noticed when teaching science to disadvantaged students via distant learning during the COVID-19 pandemic process?
- 3) How did science and primary school teachers implement education and instruction programs for disadvantaged students' science classes in primary and secondary schools during the COVID-19 pandemic?

METHOD

This study is a qualitative case study. There is a fundamental phenomenon that we want to explore in qualitative research (Creswell & Báez, 2020). The case study, on the other hand, is based on the researchers' close examination of real-life events in a specific context, and their studies and research to reveal the holistic and meaningful features of the events through the data they obtained from the source of this situation (Creswell, 2015; Yin, 2003). An unexpected event or problem you experience can be a small case study of how your life has developed (Patton, 2014, p. 145). In this direction, in the research, students who are defined as disadvantaged by science and primary school teachers in distance education due to the pandemic and their experiences with these students in the context of science lesson are realized in the case study pattern of qualitative methodology.

Study Group

The study group of the research comprises primary school teachers and elementary school science teachers who taught science in the 2020-2021 academic year during the COVID-19 pandemic distance education process. In line with the main purpose of the research, certain criteria were considered in the determination of the study group. In this direction, the study group was determined through criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In the determination of the teachers to be included in the research, it is the basic criteria to select primary school teachers who teach 3rd or 4th grades at the primary school level and to select science teachers at the secondary school level. Also, disadvantaged students in the classrooms of the selected primary school teachers and science teachers are another basic criterion. In line with these criteria, 58 teachers including 25 science teachers and 33 primary school teachers were reached. In line with this information, the descriptive characteristics of the participants included in the study are given in Table 1.

Table 1. *Descriptive Characteristics of the Teachers Participating in the Research*

No.	Teacher	Seniority year	Gender	No.	Teacher	Seniority year	Gender
1	st1	12	f	30	pst5	7	f
2	st2	21	m	31	pst6	30	f
3	st3	9	f	32	pst7	8	f
4	st4	20	m	33	pst8	22	f
5	st5	6	f	34	pst9	21	f
6	st6	14	m	35	pst10	11	f
7	st7	3	f	36	pst11	20	m
8	st8	6	f	37	pst12	23	f
9	st9	9	f	38	pst13	14	f
10	st10	13	m	39	pst14	18	m
11	st11	19	m	40	pst15	16	f
12	st12	9	m	41	pst16	4	f
13	st13	13	f	42	pst17	4	f
14	st14	3	f	43	pst18	5	f
15	st15	15	f	44	pst19	10	f
16	st16	26	f	45	pst20	13	m
17	st17	11	f	46	pst21	1	f
18	st18	11	m	47	pst22	10	f
19	st19	16	m	48	pst23	13	f
20	st20	13	m	49	pst24	13	f
21	st21	8	f	50	pst25	11	f
22	st22	24	f	51	pst26	15	f
23	st23	16	m	52	pst27	43	m
24	st24	39	m	53	pst28	9	m
25	st25	2	f	54	pst29	30	m
26	pst1	14	f	55	pst30	6	f
27	pst2	34	f	56	pst31	10	f
28	pst3	9	f	57	pst32	4	f
29	pst4	9	f	58	pst33	10	f

Note. st: science teacher, pst: primary school teacher, f: female, m: male

Data Collection

In this research, semi-structured interviews were chosen to allow a degree of freedom for the interviewees to express their thoughts and to emphasize the special interests and areas of expertise they feel they have (Horton et al., 2004). The issue of ensuring the validity and reliability of the semi-structured interview form is included in the ethics and credibility section. The interview form consists of an introductory part and the main part consisting of two stages. In the introduction, there is an informative text about the purpose of the research, how long the data will be collected, how and for what purpose this data will be used, and ethical principles. In the first stage of the main part, there is demographic information about the teachers. In the second stage of the main part, the teachers were asked who the disadvantaged student groups are that have been adversely affected by the COVID-19 pandemic distance education process, what they have observed in the science lesson about disadvantaged students, and how they have carried out the science education. Probing questions were used in the second stage to get in-depth information. For example, teachers were asked about the learning losses of disadvantaged students in science lessons, the teaching methods used in teaching science lessons with these students, and how they followed individual follow-up paths. The raw data for the study were collected over a period of approximately one and a half months and in the online meetings or by sending an e-mail because of pandemic conditions (Creswell & Báez, 2020).

Credibility and Ethics

Credibility is confidence in the ‘truth’ of the finding in qualitative research (Lincoln & Guba, 1985). For the data collection tool used in the research to give valid and reliable results, first, international/national reports and publications published during the COVID-19 process were scanned. Necessary comparisons and examinations were made between the science curriculum (MoNE, 2018) and these reports-publications. Eventually, a draft interview form was created by the researchers. This draft interview form was examined by

an academician in science education, an academician in Turkish education, a science teacher, and a primary school teacher. As a result of the examinations, the form was approved to be utilizable. A pilot study was conducted by applying the revised form to eight primary school teachers and seven science teachers. Thus, the intelligibility, functionality, and usefulness of the interview form were tested. Some questions in the piloted interview form were corrected to further increase clarity, and some probing questions were added. To ensure the validity of the research, the participants were determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods, in accordance with the purpose of the research, and direct quotations from the teachers' views were frequently included. The results of the analysis made by each researcher were discussed in-depth for the credibility of the research data. Similar codes were combined under categories. A new evaluation has been made on the different situations in terms of reasons and perspectives. Because of this evaluation, new codes were created for situations with different opinions. Miles and Huberman's (1994) percentage agreement method ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$) was used for the data got. The percentage of agreement calculated according to the formula was 94%. The data with disagreement were re-examined and recoded to reach an agreement. This process was followed by a different expert and his opinion was taken in case of dilemmas. Thus, the final data classification was carried out. Findings and comments were presented based on the determined categories, sub-categories, and codes. In the research, code names were used instead of the real names of the participants. In the presentation of the findings, codings such as st1_6_f (science teacher[st]1, seniority, gender) was made. In addition, official permission with numbered E.69778 for this study was obtained from the Ethics Committee Commission of the university (XXX University) numbered 154897555 de on 06/05/2021.

Analysis of Data

The study's data were analyzed by using content analysis. Content analysis is a family of systematic, rule-guided techniques used to analyze the informational contents of textual data (Mayring, 2000). The content analysis of the data set obtained from 25 science teachers and 33 primary teachers was made by both researchers in the data analysis from raw data to codes, as suggested by Creswell (2015, pp. 153-156). In this context, first, a general reading was made on the data transferred to the electronic environment by the researchers, and notes were taken regarding possible codes that may occur in the following stages. Then, detailed, and repetitive reading was started by the researchers and appropriate coding was determined. Within the scope of content analysis, similar data in line with the research questions were coded within the framework of certain concepts and categories, brought together, and interpreted in a way that the reader could understand. To facilitate clarity, the answers given to the questions were tabulated as frequency and percentage, and direct quotations were also included from time to time. All the answers given by the teachers to a question were considered.

RESULTS

Findings related to the sub-objectives of the research are presented under the following headings, respectively.

Disadvantaged Student Groups Negatively Affected by the COVID-19 Pandemic Distance Education Process According to Science and Primary School Teachers' Views

The students that science and primary school teachers identified as disadvantaged during the COVID-19 pandemic distance education process are presented in Table 2.

Table 2. *Disadvantaged Students Who were Negatively Affected by Distance Education Process*

Categories*	n	%
Poor Students	21	34,42
Students with Special Education Needs	14	22,95
Students Deprived of Parental Interest	11	18,03
Gifted Students	8	13,11
Immigrant Students	7	11,47

*Note. More than one category was specified by the teachers.

According to Table 2, disadvantaged students who science and primary school teachers think are negatively affected by the distance education process are poor students, students with special educational needs, students deprived of parental interest, gifted students, and immigrant students. The findings show that the disadvantaged group most negatively affected by the distance education process is the poor students. Some quotations of teacher opinions regarding these determinations are as follows:

“Unfortunately, students with financial difficulties could not attend because of technical deficiencies and they experienced a lot of disconnection.” (st9_9_f, poor students’ category).

“I was trying to determine the learning levels of my inclusive students at school. However, I do not know if they regressed during the distance education process. Because most of them did not come to online lessons and school.” (st7_3_f, students with special education needs category).

“Unfortunately, the parents of some of my students are completely uninterested. I think this situation puts students at a more disadvantageous position.” (st20_13_m, category of students deprived of parental interest).

“I have a gifted student. He was very interested in the lesson, but there are times when it is very difficult in this process.” (pst32_4_f, gifted students’ category).

“There are seven foreign students in my class, and they do not speak Turkish.” (pst10_11_f, category of immigrant students).

The Conduct of Science Lessons with Disadvantaged Students in The Distance Education Process: teachers' determinations

The categories created in line with the opinions of the teachers regarding the conduct of the science lesson with the disadvantaged students in the distance education process are given in Table 3.

Table 3. *Categories Related to The Conduct of Science Lessons with Disadvantaged Students in The Distance Education Process*

Categories*	Subcategories	n	%
Learning Losses in Science	learning losses due to nature of the science course	40	51,28
	learning loss deepened by disadvantages		
Decline in Science Achievement	decline in achievement among poor students	16	20,51
	decline in achievement among gifted students		
Decline in Interest in Science	decrease in expectation of success	14	17,94
	not attending class		
Science Teaching Made Difficult by Multiple Disadvantages	opening the scissors in learning differences	8	10,25
	difficulty making up for learning differences		

*Note. More than one category was specified by the teachers.

Table 3 shows that teachers’ opinions in conducting science lessons with disadvantaged students are toward “Learning Losses in Science, Decline in Science Achievement, Decline in Interest in Science, Science Teaching Made Difficult by Multiple Disadvantages”. Two main emphases draw attention to the opinions of teachers regarding the deep learning losses in science. The first is the learning losses caused because the processes that should be followed in the lesson due to the nature of the science lesson cannot be realized in distance education. The other emphasis is that while there are some learning losses for disadvantaged students, even in face-to-face education, the losses for these students become deeper in distance education. Some statements regarding the opinions that there are deep learning losses in science are presented below.

“We used web 2.0 tools much more in distance education as science lessons require experimentation, research and laboratory use. However, especially children who do not have internet or tablet could not

attend these classes regularly. They had serious losses throughout the year in distance education.” (st20_13_m).

“In order to learn science concepts, interaction is absolutely necessary. For this reason, most of my students, especially those with special learning difficulties, could not understand the concepts sufficiently. During the evaluation phase, I saw they had a lot of misconceptions. Concepts such as natural and artificial, properties of matter, animate and inanimate were mixed with each other.” (pst10_11_f).

“My students who have no internet access or tablet/phone etc. or have a disability experienced learning loss compared to my other students. These learning losses I observed as a primary school teacher were more in science class. I think such a result came about because the principles of conducting the lesson were different compared to other lessons.” (pst21_1_f).

Science and primary school teachers' opinions show that there is a decrease in the science achievement of disadvantaged students in the distance education process. When the teachers' opinions were examined, it was emphasized that a significant majority of the students whose science achievement decreased were poor students and gifted students. Some of the teachers' opinions regarding this determination are presented below.

“I have gifted students. Unfortunately, they could not adapt to distance education. They have even forgotten the topics we covered the previous year. Among them, there are students who will take the entrance exam to high schools. They don't even have exam anxiety because they don't even try anymore because they think they can't do it.” (st14_3_f).

“There are internet connection problems in the village. Especially at home, I have poor students who used the same phone with their siblings in turns. As a result, it is not possible to keep up with the subjects and achievements, even with constant repetition. Because of this, there is a significant decrease in the achievements of even my successful students.” (st18_11_m).

“Unfortunately, the achievement gaps between students widened. This difference was more pronounced in the science class.” (pst25_11_f).

The opinions of science and primary school teachers about disadvantaged students are that these students' interest in science decreases during the distance education process. When this category is examined in detail, the decrease in the interest of children who cannot adapt to distance education because of their disadvantages is attributed to the decrease in their expectations for success in the lesson. Some of the teachers' opinions about the decrease in interest in science are presented below.

“The learning losses experienced by my students who could not attend the class also caused a decrease in their interest in the lesson. This situation is difficult to compensate. It was a great loss.” (pst22_10_f).

“In this process, there was a regression in the success of my gifted student. I was personally interested, but I observed that he was not as interested in the lesson as before” (st13_13_f).

“Learning losses are compensated somehow, but more importantly, these children have lost their interest and motivation towards my lesson” (st10_13_m).

In the category of science teaching made difficult by multiple disadvantages, science and primary school teachers emphasized that some students have more than one disadvantage and that there is much more difficulty in teaching science to these students. Some of the teacher's opinions related to this category are presented below.

“I have a student with special need. When I was at school, I was one-on-one personally involved to him, and he was in harmony with his friends. However, during the distance education process, it was not his turn to reach a phone because of his siblings, and he almost never attended the classes. I could never reach either. I think we lost these types of children. I'm trying to make up for it, but there will be no compensation.” (pst27_43_m).

“Actually, I have so many students whose only solution is school. The child's home environment is not suitable, his/her economic situation is troubled, he/she does not have a tablet or PC, he/she has many

siblings, his/her parents do not care. Especially among these students, there are those who are gifted or IEP students. Distance education has been a complete chaos for these children and for us. I had a hard time educating these students in the science curriculum.” (pst33_10_f).

The findings on the how did science and primary school teachers implement education and instruction programs for disadvantaged students’ science classes in primary and secondary schools during the COVID-19 pandemic

The categories created based on teacher opinions on how education and instruction activities are carried out for disadvantaged individuals within science lesson in the distance education process are given in Table 4.

Table 4. Opinions on How Science Education Is Carried out for Disadvantaged Individuals in Distance Education

Categories*	Subcategories	n	%
Individual Interest	Extracurricular Time	36	34,21
	Providing Educational Resource		
No Teaching Practices	Teacher factor	22	28,94
	Limited ability in distance education for science		
	Student factor		
	Lack of access to distance education		
	Psycho-social problems		
Close Collaboration	Collaboration with parents	10	13,15
	Collaboration with guidance		
	Collaboration with institutions		
Creating an Inclusive Education Environment	Include All Students	8	10,52
	Encouragement to Group Work		

*Note. More than one category was specified by the teachers.

According to Table 4, teachers stated that they deal with disadvantaged students individually, cooperate (parent-guidance service, institutions-organizations) and create an inclusive educational environment in the science lesson in the distance education process. However, the rate of teachers who stated that they did not make any teaching practices is also high. Opinions, which are divided into 4 main categories in total, are divided into subcategories within themselves. When the main category of individual interest was examined, it was observed that the teachers made a separate planning for the students in extracurricular times and provided educational resource support by reaching the students who did not have the opportunity to access distance education. Some of the teachers’ statements in the individual interest main category are presented below.

“I spared time outside of class for my student who has learning difficulties. I tried to help in the subjects that she did not learn in the lesson via WhatsApp as as face to face” (st1_12_f, extracurricular time subcategory).

“Most of my students who have no tablet, etc. could not join the distance education process. I tried to provide book and resource support during the distance education” (st7_3_f, subcategory of sourcing).

When the main category of close collaboration was examined, it was observed that science and primary school teachers preferred to cooperate with parents, guidance service, and institutions. Teachers tried to involve all stakeholders in the process to overcome the negativities experienced by disadvantaged students. The opinions of teachers belonging to the main category of cooperation are presented below.

“I contacted the parents and determined a common route. During the teaching process, I followed up my

students in constant communication.” (st22_24_f).

“I requested tablets for my students from the public or governmental institutions for students who cannot have a technological device. I contacted the parents and the school administration and directed my students to the guidance service.” (st23_16_m).

“I determined that a gifted student did not want to attend classes due to the psycho-social problems he experienced during the COVID-19 process, and I tried to support him by contacting the Guidance Service.” (pst3_9_m).

The third category regarding how science teaching activities are carried out for disadvantaged individuals in the distance education process is the creation of an inclusive educational environment. When this category was examined, it was observed that the teachers followed two paths. These were as involve all students in the lesson and encouraging group work.

“I try to draw them all into the lesson in different ways. With group work, I create opportunities for them to learn.” (pst22_11_f).

“We try to choose materials so that anyone can create them. We create activities with alternatives.” (pst26_15_f).

“It is very important for them to be accepted by their friends in the classroom first. For this reason, I bring them together in science activities and enable them to complete the activities together.” (pst27_43_m).

Another main category is “No teaching practice”. It was seen that a significant part of the teachers participating in the research did not carry out any educational activities for their disadvantaged students in distance education. When the sub-categories of this finding are examined, it is observed that there are factors originating from teachers and students. When the student factor is examined, students who cannot access distance education are a remarkable finding. However, there are children who are disconnected from distance education because of psycho-social effects. When the teacher factor is examined, teachers stated that their ability to conduct science education online for disadvantaged students is limited.

“In this process, we could not fully reach a significant part of the students who had socio-economic difficulties” (pst11_20_m).

“Distance education has affected children psycho-socially in a very negative way. We could not include these children in the lessons” (pst18_5_f).

“We need applications that are carried out by doing and experiencing in science lessons. I have difficulties in this regard. Science is a lesson that especially disadvantaged children need to learn with more than one sense. From this standpoint, I could not be useful to these children in distance education” (pst31_10_f).

CONCLUSION AND DISCUSSION

The results obtained from the research can be evaluated in three dimensions. First, science and primary school teachers defined five different disadvantaged student groups that were adversely affected by the COVID-19 pandemic distance education process. The largest proportion of these student groups is composed of poor students. It has been concluded that the disadvantaged groups most affected by the pandemic process after poor students are students with special needs, students who lack parental interest, gifted students, and immigrant students. Unfortunately, the sudden and unplanned transition to online learning caused by the pandemic has exacerbated pre-existing inequalities of opportunity due to various disadvantages and has intensified the risks and vulnerabilities of already disadvantaged communities (Ardington et al., 2021; Bray et al., 2021; Khan & Ahmed, 2021; O'Shea et al., 2021). In addition, research has shown that children from poor households are greatly affected by the adverse effects of the COVID-19 pandemic, as children from poorer households are more vulnerable to inadequate digital tools, internet connectivity, and low parental education (Devitt et al., 2020; Green, 2020; Kuhfeld et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2021; Mundy & Hares, 2020; Rollston & Galea, 2020). UNESCO et al. (2021) underlines in its data-based evaluation that parents play an important role in the prevention of learning losses,

especially when schools are closed. In addition, it is stated in the same report that children who are successful when the school is open are more affected by the uneducated parent element in the pandemic.

The second issue we will discuss is the situation of disadvantaged students in science lessons during the distance education process due to the pandemic. The results show that disadvantaged students experience deep learning losses in science, there is a significant decrease in science achievement, and students' interest in science decreases during the distance education period. In addition, science teaching has become much more difficult for children with multiple disadvantages. According to our results, there are two main reasons for deep learning losses in science. The first of these is that learning environments suitable for the nature of the science lesson in which learners are given opportunities to do and experience science cannot be created. The other is that while there are some learning losses for disadvantaged students, even in face-to-face education, the losses for these students increase in distance education. Wilson et al.'s (2020) research results reveal that the COVID-19 pandemic has created great inequality among students in terms of access and use of digital resources. The research of Balaman and Hanbay Tiryaki (2021), on the other hand, showed that the teaching of science in distance education is insufficient due to its practical content. The results of this research also show that inequality and related losses are deeper for disadvantaged groups in terms of science education. On the other hand, in the study, teachers emphasized that a significant majority of students whose science achievement decreased were poor students and gifted students. Accordingly, the decrease in students' interest in science was attributed to the decrease in their expectations of success in the lesson and their inability to integrate into distance education. Even more thought-provoking is the situation of children with multiple disadvantages. Also, our research revealed that the science teaching process for these students is quite challenging. Based on the results, the distance education process, which already provides some problems for all students, has caused more complex problems in terms of scientific literacy for disadvantaged students. As a matter of fact, this research shows that inequality and related losses are more considerable for disadvantaged groups in terms of science education. The importance of a scientifically literate society in understanding scientific reality and its application in life is obvious. This necessity has once again come to light with the unconscious and panic reactions of societies in the face of the COVID-19 pandemic (Pietrocola et al., 2021; UNESCO, 2020; Valladares, 2021).

The last result of the research is discussed in the context of conducting science lessons with disadvantaged students. The results of the research show that teachers spare individual time outside the classroom for their students in conducting the science lesson, cooperate with the family-guidance service and various institutions, and try to establish an inclusive educational environments. The results show that teachers who try to provide a qualified science education process to disadvantaged students have difficulties in carrying out the process in a healthy way. In addition, an important result obtained from the research is that a large proportion of teachers have not made any application in terms of teaching science to disadvantaged students. Teachers who make an effort but have difficulties in teaching science for disadvantaged students and who also say that they cannot do anything, bring up the issues of "teacher's competence in distance education" and "students who cannot be included in education". The results of this study based on teacher experiences show that teachers' abilities in distance science education for disadvantaged children are limited. Indeed, teachers in many low- and middle-income countries received limited professional development support for the transition to distance learning, leaving them unprepared to interact with students and caregivers (UNESCO et al., 2021b). In addition, Bakioğlu and Çevik (2021), stated in their research that science teachers are concerned about changes in the teaching methods and materials used in the lesson and not being able to complete the curriculum/laboratory activities in the distance education process. It can be said that teachers have distance education skill gaps, especially in disadvantaged groups, in the teaching of science lessons that require experimentation, observation, research and questioning processes. In summary, the results reveal the importance of the relationships established between teachers and disadvantaged students who are more vulnerable in the distance education process. According to Bray et al. (2021) states that establishing meaningful connections between teachers and students increases participation in distance education, especially for students at risk of being disadvantaged in education, and that teachers' use of innovative teaching and learning methods encourages the development of students' basic skills. Another reason why teachers have difficulties in teaching science or not being able to teach science at all is the disadvantaged children who cannot be included in distance education during the pandemic. For example, the results of our research show that there are children who drop out of distance education due to psycho-social effects. According to UNESCO et al. (2021b), beyond addressing learning losses, it is essential to address children's socio-emotional losses as well. School closures not only disrupted education, but also affected the delivery of essential services such as school nutrition, protection, and psychosocial support, affecting children's overall well-being and mental health.

Resently the pandemic itself has shown that a lack of scientific literacy is also a disadvantage. Indeed, In the aftermath of the pandemic, there has been a consensus among different countries that scientific literacy is vital

and strategic to meet the global challenges ahead (Valladares, 2021). The results obtained from this research show that this dramatic gap in science literacy is getting wider to the disadvantage of disadvantaged students. For this reason, it is recommended to adopt a national scientific literacy policy that includes remedial measures for disadvantaged students, who are determined to be more affected by long school closures socially, emotionally, and academically, and to support teachers in science teaching practices for disadvantaged students in unexpected situations (pandemic, disaster, etc.).

REFERENCES

- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2021). Opinions of the teachers on the compensation of learning loss caused by covid-19 outbreak. *Kastamonu Educational Journal*, 173-184. <https://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.811834>.
- Albert Gómez, M. J., Pérez Molina, C., García Pérez, M., Ortega Sánchez, I., & Castro, M. (2018). Influence of the mobile digital resources (mdr) conceptual model in motivation of disadvantaged students. In Auer, M., Guralnick, D., Simonics, I. (Eds) *Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol 715*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_38.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the covid-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Ardington, C., Wills, G., & Kotze, J. (2021). COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 86, 102480. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- Aydın Ceran, S. (2021). Present and future of science education in the context of 21st century skills: An analysis from the perspective of turkey. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10 (4) , 3191-3218. <https://doi.org/10.15869/itobiad.908645>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the covid-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). The opinions of teachers about compulsory distance education due to corona virus (covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1178441. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Baz, B. (2021). An evaluation on possible learning losses of students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Primary Education*, 3(1), 25–35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Borman, G. D. (2020). *What can be done to address learning losses due to school closures?*. [Report]. PACE. <https://theanswerlab.rossier.usc.edu/wp-content/uploads/2020/06/Answer-Lab-COVID-19-Slide-202006-Final-1.pdf>
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A., & Ni Chorcora, E. (2021). Connection before content: Using multiple perspectives to examine student engagement during covid-19 school closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 431–441. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1917444>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Báez, J. C. (2020). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Devitt, A., Ross, C., Bray, A., & Banks, J. (2020). *Parent perspectives on teaching and learning during covid-19 school closures: Lessons learned from Irish primary schools*. [Technical Report].

- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for secondary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118>
- European Institute for Gender Equality [EIGE]. (2022). *Disadvantaged groups*. Retrieved January 26, 2022 from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>
- Green, P. (2020). *Risks to children and young people during covid-19 pandemic*. *Bmj*, 369.
- Horton, J., Macve, R., & Struyven, G. (2004). Qualitative research: experiences in using semi-structured interviews. In *The real life guide to accounting research* (pp. 339-357). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008043972-3/50022-0>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Khan, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127, 106065. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>
- Kıyıcı, G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. Eğitim Reformu Girişimi*. Retrieved January 12, 2022 from <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/>.
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020, April 1–7). *The covid-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. [Brief]. Collaborative For Students Growth. https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf
- Lee, Y. C. (2021). Replacing work with study: A sustainable development strategy for economically or culturally disadvantaged students. *Sustainability (Switzerland)*, 13(17). <https://doi.org/10.3390/su13179658>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum on Qualitative Social Research*, Vol. 1.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education-MoNE]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) [Science lesson curriculum (Primary and secondary school 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades)]*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education-MoNE]. (2020). *Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü resmî web sayfası [The official website of the General Directorate of Innovation and Education Technologies]*. Retrieved December 15, 2021 from <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3125>
- Moreno, N. P., Tharp, B. Z., Vogt, G., Newell, A. D., & Burnett, C. A. (2016). Preparing students for middle school through after-school STEM activities. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 889-897. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9643-3>

- Mundy, K., & Hares, S. (2020). *Managing education systems during covid-19: an open letter to a minister of education*, Retrieved January 12, 2022 from <https://www.cgdev.org/blog/managing-education-systemsduring-covid-19-open-letter-minister-education>
- O'Shea, S., Koshy, P., & Drane, C. (2021). The implications of COVID-19 for student equity in Australian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(6), 576–591. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1933305>
- Pal, D., & Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of Microsoft Teams as an online learning platform during COVID-19 using system usability scale and technology acceptance model in India. *Children and Youth Services Review*, 119, 105535. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105535>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pietrocola, M., Rodrigues, E., Bercot, F., & Schnorr, S. (2021). Risk society and science education. *Science & Education*, 30(2), 209-233. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00176-w>
- Rollston, R., & Galea, S. (2020). COVID-19 and the social determinants of health. *American Journal of Health Promotion*, 34(6), 687-689. <https://doi.org/10.1177/0890117120930536b>
- TEDMEM. (2021). *Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası [Turkey's remedial education roadmap]*. Retrieved January 4, 2022 from <https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yolharitasi?wpdmdl=3669&refresh=61f12bf69949a1643195382>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. Retrieved January 2, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved October 25, 2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNESCO, UNICEF & The World Bank. (2021a). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO, UNICEF and The World Bank: Washington DC, Paris, New York. Retrieved January 8, 2022 from <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>
- UNESCO, UNICEF & The World Bank. (2021b). *Mission: Recovering Education in 2021*. Retrieved January 3, 2022 from <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/675f44dfad2b034dd0bc54ba2da25839-0090012021/original/BROCHURE-EN.pdf>
- Valladares, L. (2021) Scientific literacy and social transformation. *Science & Education*, 30, 557–587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- Wilson, E., Donovan, C. V., Campbell, M., Chai, T., Pittman, K., Seña, A. C., Pettifor, A., Weber, D. J., Mallick, A., Cope, A., Porterfield, D. S., Pettigrew, E., & Moore, Z. (2020). *Multiple COVID-19 clusters on a university campus - North Carolina*, August [Morbidity and mortality weekly report]. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6939e3>.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

COVID-19 pandemisinin eğitimde neden olduğu küresel kesintinin öğrenme üzerindeki etkileri şiddetli olmuştur (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] ve diğerleri, 2021a). Dünya genelinde birçok ülke ise virüsün yayılmasını kontrol altına almada ilk önlem olarak okulları kapatmıştır. Ancak bu durum eğitimi önemli ölçüde kesintiye uğratmış ve birçok öğrenciyi olumsuz etkilemiştir (Pal ve Vanijja, 2020). UNESCO (2021) verilerine göre; Türkiye'de pandemi sürecinin de etkisiyle okulların 49 hafta kapalı kaldığı söylenebilir.

Türkiye, 16 Mart 2020 ile 16 Mart 2021 tarihleri arasında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülkedir (Kıyıcı, 2021, s. 16). Türkiye'de izlenen politikaya göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) çevrimiçi öğrenme desteği alan öğrencilerin oranı %67'dir (Aydın Ceran, 2021). Bu bağlamda, Türkiye'de en azından resmi verilere göre önemli sayıda öğrencinin uzaktan eğitime erişemediğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla Türkiye'deki bu durum, "eğitime erişimi engelleyen dezavantajların" olabileceğini akla getirmektedir.

Dezavantajlı teriminin nedenleri milliyet, etnik grup, ekonomi, kültür, dil, bölge veya diğer faktörler olabilir (Albert Gómez ve diğerleri, 2018). Pandeminin etkisi nedeniyle dijital teknolojiye erişim eksikliği (O'Shea ve diğerleri, 2021) ve sınırlı teknolojik bilgi birikimi de diğer dezavantajların yanı sıra listelenmiştir (Bray ve diğerleri, 2021). Aslında günümüzde hayatımızda önemli bir dezavantaj oluşturan pandeminin bilimsel yönünün anlaşılmasının yarattığı kaos da önemli bir dezavantaj oluşturmuştur. Mevcut COVID-19 pandemisi, mevcut sosyoekonomik gelişmeden türetilen medeniyet riskleriyle karakterize edilen bir dünyada vatandaş eğitiminde fen eğitiminin yeni rolleri üzerine düşünmeyi artırmıştır (Pietrocola ve diğerleri, 2021, s.209). Valladares (2021), pandeminin etkisiyle bilim ve teknolojinin örgün ve yaygın eğitim ortamlarında bu şekilde canlanmasıyla birlikte "bilim okuryazarlığının neden önemli olduğu" sorusunun gündeme getirilmesinin acil olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, fen bilgisi derslerinin uygulamalı içeriği nedeniyle uzaktan eğitimin fen öğretiminde yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin bu nedenle dersi tamamlayamama endişesi yaşadıkları tespit edilmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021). Ancak Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde özellikle dezavantajlı gruplara yönelik olarak fen bilimleri dersinin dinamiklerine ve doğasına uygun etkinliklerin ne kadarının yapıldığını ve fen öğretimini nasıl yürütüldüğünü hala tam olarak bilmiyoruz. Nitekim Engzell vd. (2021), en fazla öğrenme kaybının dezavantajlı öğrencilerde yaşandığını düşünmekte ve öğrencilerin karantınada daha az öğrenip öğrenmediğini ve dezavantajlı öğrencilerin bunu ne kadar yaptığını bilmenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada ise dezavantajlı öğrenci gruplarının özellikle pandemi döneminde fen derslerinde öğrenme kayıplarına ve çeşitli sorunlara neden olabilecek süreçleri ile ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunması bu konunun gündeme getirilmesini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullardaki dezavantajlı öğrencilerin pandemi döneminde fen bilimleri derslerindeki durumunu öğretmenlerin tecrübeleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, COVID-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde (2020-2021 eğitim öğretim yılı) fen bilimleri dersi veren 33 sınıf öğretmeni ve 25 fen bilimleri öğretmeni olmak üzere 58 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, görüşülen kişilere düşüncelerini ifade etmede bir dereceye kadar özgürlük tanımak ve sahip olduklarını hissettikleri özel ilgi alanlarını ve uzmanlık alanlarını vurgulamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır (Horton ve diğerleri, 2004). Çalışmaya ilişkin ham veriler, yaklaşık bir buçuk aylık bir sürede ve pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi toplantılarda veya e-posta gönderilerek toplanmıştır (Creswell & Báez, 2020). Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere dayalı sonuçlar üç boyutta değerlendirilebilir. İlk olarak fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri, COVID-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkilenen beş farklı dezavantajlı öğrenci grubu tanımlamıştır. Bu öğrenci gruplarının en büyük bölümünü yoksul öğrenciler oluşturmaktadır. Yoksul öğrencilerden sonra pandemi sürecinden en çok etkilenen dezavantajlı gruplarının özel gereksinimli öğrenciler, veli ilgisinden mahrum öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler ve göçmen öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlı öğrencilerin fen derslerindeki durumu ile ilgili sonuçlar, dezavantajlı öğrencilerin fen bilimleri dersinde derin öğrenme kayıpları yaşadığını, fen başarılarında önemli bir düşüş olduğunu ve uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin fene olan ilgilerinin azaldığını göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde fen öğretimi birden fazla dezavantajlı olan çocuklar için çok daha zor hale gelmiştir. Sonuçlara göre fen derslerinde derin öğrenme kayıplarının iki ana nedeni vardır. Bunlardan ilki, fen bilimleri dersinin doğasına uygun, yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulamamasıdır. Diğer ise dezavantajlı öğrenciler için yüz yüze eğitimde bile bazı öğrenme kayıpları olurken, uzaktan eğitimde bu öğrenciler için kayıplar daha da derinleşmektedir. Öte yandan araştırmada öğretmenler, fen başarısı düşen öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun yoksul veya üstün yetenekli öğrenciler olduğunu vurgulamıştır. Buna göre öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgilerinin azalması dersteki başarı beklentilerinin azalmasına ve uzaktan eğitime entegre olamamalarına bağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, tüm öğrenciler için halihazırda bazı sorunları olan uzaktan eğitim süreci, dezavantajlı öğrenciler için fen öğretimi açısından daha karmaşık sorunlara neden olmuştur. Nitekim bu araştırma, fen eğitimi açısından dezavantajlı gruplar için eşitsizliğin ve buna bağlı kayıpların daha derin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu dezavantajlı öğrencilerle fen derslerinin yürütülmesi bağlamında tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin fen dersini yürütürken öğrencilerine sınıf dışında bireysel olarak zaman ayırdıklarını, aile rehberlik servisi ve çeşitli kurumlarla iş birliği yaptıklarını ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar dezavantajlı öğrencilere nitelikli bir fen

eğitimi s¼reci sunmaya çalışan ¼đretmenlerin s¼reci sağlıklı bir şekilde y¼r¼tmekte zorlandıklarını g¼stermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen ¼nemli bir sonuç da ¼đretmenlerin b¼y¼k bir b¼l¼m¼n¼n uzaktan eğitim s¼recinde dezavantajlı ¼đrencilere y¼nelik fen ¼đretimi açısından herhangi bir uygulama yapmamış olmasdır. ¼đretmen deneyimlerine dayalı bu çalışmanın sonuçları, dezavantajlı çocuklara y¼nelik uzaktan fen eğitiminde ¼đretmenlerin yeteneklerinin sınırlı olduğunu g¼stermektedir. Deney, g¼zlem, araştırma ve sorgulama s¼releri gerektiren fen derslerinin ¼đretiminde ¼zellikle dezavantajlı gruplarda ¼đretmenlerin uzaktan eğitim beceri boşlukları olduğu s¼ylenebilir. ¼zetle sonuçlar, uzaktan eğitim s¼recinde daha savunmasız olan dezavantajlı ¼đrenciler ile ¼đretmenler arasında kurulan ilişkilerin ¼nemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ¼đretmenlerin fen ¼đretiminde zorluk yaşamasının veya hiçbir fen ¼đretimi uygulaması yapamamalarının bir diğer nedeni de pandemi d¼neminde uzaktan eğitime dahil edilemeyen dezavantajlı çocuklardır. ¼rneđin araştırmamızın sonuçları psiko-sosyal etkilerden dolayı uzaktan eğitimi bırakan çocukların olduğunu g¼stermektedir.

Son zamanlarda pandeminin kendisi, bilimsel okuryazarlık eksikliğinin de bir dezavantaj olduğunu g¼stermiřtir. ¼yleki pandemi sonrasında, farklı ¼lkeler arasında bilimsel okuryazarlığın ¼n¼m¼zdeki k¼resel zorlukların ¼stesinden gelmek için hayati ve stratejik olduğu konusunda bir fikir birliği oluşmuştur (Valladares, 2021). Araştırmadan elde edilen sonuçlar, fen okuryazarlığındaki bu dramatik uçurumun dezavantajlı ¼đrencilere karşı derinleştiğini g¼stermektedir. Bu nedenle, okulların uzun s¼re kapalı kalmasından sosyal, duygusal ve akademik olarak daha fazla etkilendiği belirlenen dezavantajlı ¼đrencilere y¼nelik d¼zeltici ¼nlemleri içeren ulusal bir bilim okuryazarlığı ve fen eğitimi politikasının benimsenmesi ve beklenmedik durumlarda (salgın, afet vb.) dezavantajlı ¼đrencilere fen ¼đretimi uygulamalarında ¼đretmenlerin desteklenmesi ¼nerilmektedir.

Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Bağlamında İncelenmesi¹

Dilyar SOYSAL IŞIKÇI²  Ahmet Naci ÇOKLAR³ 

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

ds5642@gmail.com

³Prof.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Konya, Türkiye

ahmetcoklar@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 26.07.2022
Kabul: 05.09.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:

Toplum 5.0,
Analitik Düşünme,
Akademik Azim.

Tarih boyunca insanlığın farklı aşamalardan geçtiği ve toplumun avcı toplum, tarım toplumu, endüstri toplumu ve bilgi toplumu olarak adlandırıldığı bilinmektedir. Bir sonraki aşama olarak görülen toplum5.0 ise endüstriyel devrimlerin neticesinde teknolojinin insanlık yararına kullanılması olgusuna dayanır. Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin Toplum 5.0'a yönelik görüşlerini analitik düşünme becerileri ve akademik azim düzeyleri bağlamında ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram Fen Lisesi'nde öğrenim gören 354 öğrenciden veri toplanmıştır. Buna göre; öğrencilerin analitik düşünme, akademik azim düzeyi ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Farklı değişkenler açısından bakıldığında; analitik düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kızların akademik azim düzeylerinin erkeklerinden daha yüksek olduğu ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı, akademik başarısı "çok iyi" olan öğrencilerin diğer akademik başarıya sahip öğrencilerden Toplum 5.0 görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri ile akademik azim düzeyleri, analitik düşünme düzeyleri ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri, akademik azim düzeyi ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Examination of High School Students' Views on Society 5.0 in the Context of Analytical Thinking and Academic Perseverance

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 26.07.2022
Accepted: 05.09.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:

Society 5.0,
Analytical
Thinking,
Academic
Perseverance.

It is known that humanity has passed through different stages throughout history and the society is called the hunting society, the agricultural society, the industrial society and the information society. Society 5.0, which is seen as the next stage, is based on the fact that technology is used for the benefit of humanity as a result of industrial revolutions. The aim of the study is to reveal high school students' perceptions of Society 5.0 in the context of their analytical thinking skills and academic perseverance levels. In this context, data were collected from 354 students studying at Konya Meram Science High School in the 2021-2022 academic year. According to this; it was seen that students' analytical thinking perceptions, academic perseverance level and opinions about Society 5.0 were high. From the point of view of different variables; It was seen that analytical thinking perceptions did not differ according to gender, the academic perseverance levels of girls were higher than boys, and their views on Society 5.0 did not differ according to gender. It was observed that the opinions of the students about Society 5.0 did not differ according to the grade levels, and that the students with "very good" academic achievement had a significant difference in the views of the Society 5.0 from the students with other academic achievements. It has been observed that there is a low level of positive correlation between the students' analytical thinking perception and their academic perseverance levels, their analytical thinking perception and their views on Society 5.0, academic perseverance level and their views on Society 5.0.

Atıf/Citation: Soysal-Işıkcı, D. & Çoklar, A. N. (2022). Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 297-313.

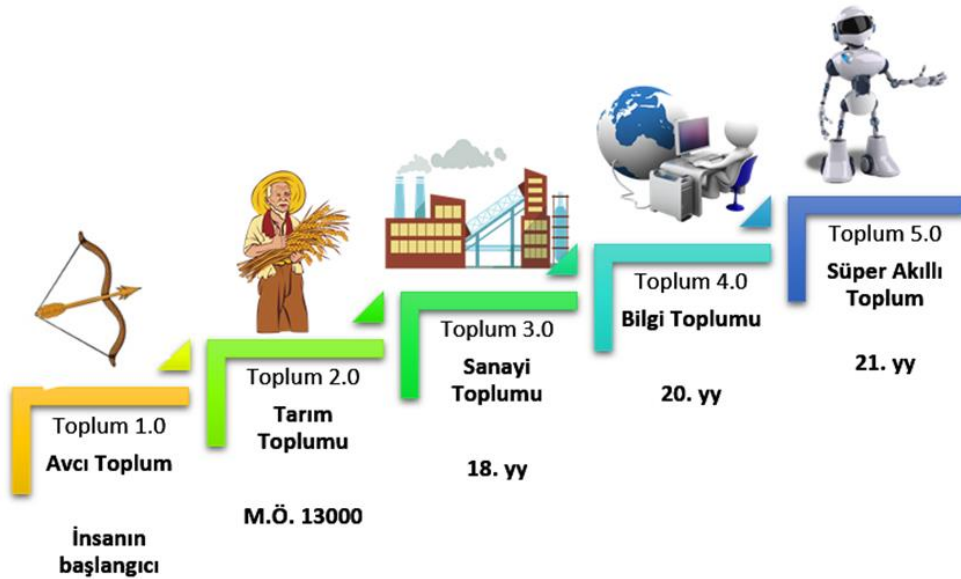
¹Bu çalışma Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR danışmanlığında Dilyar SOYSAL IŞIKÇI tarafından yazılan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



GİRİŞ

Tarih boyunca insanlığın farklı aşamalardan geçtiği bilinmektedir. İlk insanlar en temel ihtiyaçlardan olan beslenme ihtiyacını avcılıkla karşılamışlardır. Tarımın başlamasıyla toplayıcı topluma evrilen insanlık, tarımla beraber yerleşik hayat düzenine geçerek küçük topluluklar halinde yaşamaya başlamıştır. Yerleşik düzen, insanları devletleşmeye yöneltmiş sonraki aşamalarda sanayi devrimiyle toplum endüstriye göre gelişmiş ve şekillenmiştir. Bilgisayarın icadıyla bilgi paylaşımı ve gelişim hızlanmıştır. Geçmişten günümüze doğru bu gelişimi özetlersek, toplum; avcı toplum (Toplum 1.0), tarım toplumu (Toplum 2.0), endüstri toplumu (Toplum 3.0) ve bilgi toplumu (Toplum 4.0) olarak adlandırılmıştır (Nakanishi ve Kitano, 2017).

Bir sonraki aşama olarak öngörülen Toplum 5.0 (Endüstri 5.0 - Beşinci Sanayi Devrimi) ise 2016 yılında Japon İş Federasyonu (Keidanren) tarafından gündeme getirilmiş ve “geleceğe cesurca meydan okuyan” bir toplum ve kültür oluşturma hedefiyle ortaya atılmış bir vizyondur (Government of Japan, 2015). Toplumsal gelişim evreleri aşağıda gösterilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Toplumsal Gelişim Evreleri (Keidanren, 2016)

Günümüzde dijital teknolojilerin yaygınlaşarak küresel çapta birçok ülke tarafından kullanılmaya başlanmasının akabinde, nesnelerin interneti (IoT-internet of things), robotik sistemler, yapay zekâ gibi kavramlar, sosyal, ekonomik alanların yanında, sağlıkta, eğitimde ve hatta gündelik hayatta büyük bir değişim ve dönüşüm sürecini gündeme getirmiştir. Bu süreç Almanya’da Endüstri 4.0 kavramı ile ortaya çıkıp hızla gelişirken, Japonya’da “Toplum 5.0 (süper akıllı toplum)” felsefesi ile dijital dönüşüm çağının insan merkezli olarak geliştirilmesi gerektiği düşüncesiyle ortaya atılmıştır. Toplum 5.0, siber ve fiziksel alanın çekirdek birleşimi ile ekonomik çoğalmalar ve toplumsal sorumlulukları çözme arasında bir denge kurabilen insan merkezli bir toplumdur (Nair, Tyagi ve Sreenath, 2021). Teknolojinin merkezine insanı alarak, başka bir deyişle teknolojiyi toplumun faydasına geliştirerek yeni değerler oluşturmayı amaçlayan Toplum 5.0, teknolojik gelişmelerin toplumla bütünleşmesine odaklanmıştır ve insan odaklı bir toplum anlayışını nitelendirir (Okan Gökten, 2018). Japonya’nın bu girişimi, altyapı, finans teknolojisi, lojistik, sağlık hizmetleri vb. dâhil olmak üzere çok sayıda temel sütuna hitap etmektedir. Bu girişimin çarpıcı özelliği, toplumsal sorunları ele almak ve yönetmek için yapay zekâ ve diğer bilimsel evrimlerin bütünleşmesidir (Nair vd., 2021).

Toplum 5.0, endüstriyel devrimlerin sonucunda, teknolojinin insanlığın yararına kullanılması olgusuna dayanır. Dijitalleşmenin ve robotların etkisini demografik, ekonomik, etik ve sosyolojik yönden değerlendirerek, insanların makine ve robotlarla ilişkisinin en verimli biçimde sağlandığı “süper akıllı toplum” modelini önermektedir (Develi, 2017). Bu gelecek vizyonu, çeşitli potansiyel ihtiyaçları karşılamak için ürün ve hizmetlerin kolayca sağlanacağı ve ayrıca bölgesel, kuşak, cinsiyet, dil gibi çeşitli boşlukları azaltarak ve böylece tüm insanların rahat ve enerjik bir şekilde bir arada yaşamasını hedeflemektedir. Bu sayede Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), Yapay Zekâ (AI) ve robotların toplumun dönüşümüne yönelik gelişmiş kullanımının ötesine geçerek çeşitli ekonomik ve sosyal zorlukların üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır.

Süper akıllı toplum (Toplum 5.0), ihtiyaç duyulan hizmetlerin, ihtiyaç sahiplerine gerekli miktarlarda sağlanarak karşılandığı, tüm insanların kaliteli hizmet alabildiği ve bir arada yaşayabildiği, yaş, cinsiyet, bölge veya dil gibi çeşitli farklılıkların hesaba katıldığı bir toplumdur. Rahat, güçlü bir yaşam vaat eden bir toplum olarak karakterize edilir (Government of Japan, 2015). Bu süreç hâli hazırda yaşanmakta olan dijital gelişmelerin gelecekte de hızla devam edeceğini gösterir niteliktedir.

Toplum 4.0’da ekonomik yaklaşım anlamında artan nüfusa ve oluşan talebe ihtiyaçları karşılamak üzere çeşitlilik olmadan tek tip üretim ve standartlaşmış ürünlerle cevap verilmeye çalışılmıştır. Amaç ekonomik çoğalma, maddi zenginlik ve verimlilik sağlamaktır. Bu nedenle seri üretim ve tüketim ön plandadır. Buna karşın Toplum 5.0’da standartlaşmadan öte bireysel ihtiyaçlar, kişiselleştirme gündeme gelecektir. Teknoloji bu anlamda sorun çözmeye ve toplumsal değerleri ön plana çıkarmaya odaklaşacaktır. Hedef kitle kısmında Toplum 4.0 bireyler için standart ürünler ile standart yaşamlar oluşturmaya çalışırken bunun yerini çeşitlilik, farklı yeteneklerin değer bulduğu, evrensel değerlere dayalı fakat özgür düşünen bireyler alacaktır. Bir diğer sorun olan ekonomide artan eşitsizliklerdir. Bilgi toplumunda (Toplum 4.0) belirli bir kesimde biriken sermaye yerelleşme çabasıyla toplumsal refahın yükselmesine odaklanacaktır. Bu da Toplum 5.0’da bilgi ve sermaye dağılımının daha adil dağılmasını sağlayacaktır. Nitekim Toplum 5.0 iş ve çalışma olanaklarını küreselleştirmeye yönelik adımlar oluşturacaktır. Bu sayede herkes istediği zaman, istediği yerde fırsatları değerlendirebilecektir. Güvenliğe yaklaşım açısından dünyada iklimsel sıkıntılar ve depremlerin verdiği zararlar, siber saldırılar ve terörizm gibi kaygı artırıcı faktörlerde toplumun savunmasını güçlendirecek yapılar üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin önceden bilinmek suretiyle afetlerin sebep olduğu can kayıpları ve maddi zararlar azalacaktır. Bir diğer örnekle yüz tanıma sistemlerinin yaygınlaşmasıyla terörizm azaltılacak, güvenlik artacaktır ve bu sayede sosyal kaygılar azaltılabilecektir. Buna bağlı olarak esnek yaşam gelişecek ve herkesin yaşam zorluklarına karşı mücadele gücü gelişebilecektir. Toplum 3.0 ve 4.0’da kaynaklar anlamında büyükşehirlerin imkânlarının daha gelişmiş olmasından dolayı yaşanan göçlerin merkeze bağlılığı artırdığı görülmektedir. Toplum 5.0’da yerel olarak kendi kaynaklarını üretme ve kullanma imkânı artacak ve geleneksel enerji ağlarından alternatif enerji kaynaklarına geçiş sağlanacaktır. Bu sayede büyükşehirlerden yerel yerleşime ilgi gelişecek aynı zamanda doğayla uyum içinde yaşayabilen bir toplum oluşacaktır (Eren, 2020).

Fukuyama (2018)’ya göre dijital dönüşümün evrimi, kaçınılabilecek bir yol değildir. Bu nedenle, bu olumsuz yönlerin tanınması ve paylaşılması gerekmektedir. Toplum 5.0, bu olumsuz yönleri azaltmak için yaklaşımlar sunabilir ve sağlayabilir. Ancak bu durum bakanlıkların ve kurumların, hukuk sisteminin, teknolojilerin, insan kaynaklarının ve toplumsal kabulün “beş duvarının” yıkılmasını gerektirecektir. Toplum 5.0’ın amacı, insanların hayattan dolu dolu keyif aldığı bir toplumu gerçekleştirmektir. Ekonomik büyüme ve teknolojik gelişme, seçkin bir azınlığın refahı için değil, bu amaç için vardır. Japonya’nın ilan ettiği bu anlayış doğrultusunda Japon akademik çevrelerinde ve sanayide çeşitli faaliyetler başlamıştır. Toplum 5.0, Japonya’da ortaya çıkmasına rağmen, amacın sadece bir ülkenin refahı için olmadığı bildirilmektedir. Burada geliştirilen çerçeveler ve teknoloji, şüphesiz dünya çapındaki toplumsal zorlukların çözülmesine katkıda bulunacaktır. Japon İş Federasyonu Keidanren’e göre Toplum 5.0’ın 17 soruna çözüm bulması beklenmektedir. Bunlar (KeidanrenSDGs, 2021):

1. Yoksulluğun sona ermesi,
2. Açlığın son bulması,
3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam,
4. Nitelikli eğitime ulaşma,
5. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması,
6. Temiz su ve sanitasyon (hijyen-arındırma),
7. Yenilenebilir ve temiz enerji,
8. İnsana yakışır, hakkaniyetli, sömürücü olmayan iş ve ekonomik büyüme,
9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı ile birlikte inavasyon ekonomisinin gelişmesi,
10. Ülke içi ve ülkeler arası eşitsizliğin azaltılması,
11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar,
12. Sorumlu ve kaynakları iyi kullanarak üretim,
13. İklim eylemi ve iklimi koruma,
14. Sudaki (deniz dibi) yaşamı koruma,
15. Doğal (karadaki) yaşamı koruma,
16. Barış, adaletin sağlanması ve güçlü kurumsallaşma,
17. Amaçsal birlik ve işbirliğidir.

Analitik Düşünme ve Akademik Azim

Ocak ve Park (2020)'a göre problemlerin çeşitliği arttıkça düşünme biçimleri de değişmektedir ve eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme gibi düşünme biçimleri yeni bir problemin çözümünde etkili olan düşünme biçimlerindedir. Analitik düşünme, bütünü parçalarına ayırma, onları yeniden tanımlama veya sınıflandırma işlemlerinin yapılabilmesi için çözümlemeye dayalı düşünme biçimidir (Güneş, 2012). Dikkat, hafıza, muhakeme, algılama ve çıkarsama yapma gibi bir dizi zihinsel sürecin eşgüdüm içinde etkileştiği bir süreçler bütünü olarak düşünülebilir (Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015).

Akademik azim, “bir öğrencinin okul ödevlerini zamanında ve eksiksiz bir şekilde, dikkat dağıtıcı unsurlara, engellere veya zorluk düzeyine rağmen elinden gelenin en iyisini yapma eğilimi” olarak kavramsallaştırmıştır. Akademik azim sahibi öğrenciler özellikle, akademik hedeflerini amansız bir odaklanma ve kararlılıkla sürdürme eğilimindedir, aksiliklerin ve diğer zorlukların onları hedeflerinden uzaklaştırmasına izin vermez (Sudina ve Plonsky, 2021). Bireylerin eğitim hayatında başarı için her ortam ve şartta karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmesini, sabır, dayanıklılık ve sebatını ifade etmektedir (Duckworth ve Quinn, 2009).

Analitik düşünme ve akademik azim kavramlarının bireylerin problem çözebilme yetisi ve hedefe odaklanma gibi özelliklerini etkilemesi açısından Toplum 5.0 için de önemli bir parametre olduğu düşünülmektedir. Nitekim Toplum 5.0 da problem çözmeye odaklı bir sistemdir (Nakanishi ve Kitano, 2017). Hedef kitle olan fen lisesi öğrencilerinin de bu açıdan önemli bir farklılığa sahip birey grubu olarak görüldüğü (Türk, 2018) ve bahsi geçen özelliklerin bu öğrencilerde daha yüksek olduğu düşünüldüğü için araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Toplum 5.0'a yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Korkusuz, Durak ve Korkusuz Arı (2021)'nin, “lisans ve lise öğrencilerinin Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforik algıları”ni belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, katılımcıların Endüstri 4.0 kavramını en çok

kolaylaştırıcı, Toplum 5.0 kavramının ise en çok düzen boyutu üzerinde durulan bir unsur olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Nair, Tyagi ve Sreenath (2021)'in yaptıkları çalışmalarında, Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0'in gelecekteki görünümü hakkında tartışılmış ve bunların oluşturabileceği fırsatlar ve zorluklar üzerinde durmuştur. Buna göre; Endüstri 4.0, bu bileşenleri elde etmek için yapay zekanın kullanıldığı teknolojiyi kullanan insanlar tarafından tasvir edilen içgörü ve zekânın üretimidir. Teknolojinin üstel gelişimi (yapay zekâ, büyük veri, robotik, derin öğrenme ve makine öğrenimi), bilişsel becerileri kullanarak ve Toplum 5.0'ı etkili ve verimli bir şekilde besleyerek tamamen yeni bir otomatik yaşam tarzı düzeyini getirmektedir. Akın, Mayatürk Akyol ve Sürgevil Dalkılıç (2021), yaptıkları çalışmada, Endüstri 4.0 bağlamında tartışılan yeni teknolojilerin insanların günlük yaşamları ve toplum ile bütünleştirilmesini amaçlayan Toplum 5.0 kavramının literatürde nasıl ele alındığını değerlendirmişlerdir. “Toplum 5.0” ve “Society 5.0” bulunan 27 makale incelenerek betimsel bir çalışma yürütülmüştür. Analiz neticesinde en fazla makalenin 2019 yılında yayınlandığını ve çalışmalarını yürüten akademisyenlerin kavramın ortaya çıktığı Japonya’da yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Makalelerin genelini literatür incelemesi şeklindeyken, bu çalışmaların merkezinde toplum, çalışma hayatı ve teknoloji konularının olduğunun saptandığı belirtilmiştir. Bununla beraber, hâli hazırda konuyla alakalı derin bir kavramsal tartışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Usmaedi (2021), “Önümüzdeki on yılda Toplum 5.0 için eğitim müfredatı” adlı çalışmasında, literatür araştırması yöntemiyle nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaya göre; Endüstri 4.0, insan yaşamının gelişiminde büyük bir devrim haline gelmiştir. Dijital teknoloji insanları ekonomik, sosyal, politik ve hatta insan yaşamının kendisini çeşitli şekillerde etkilemiştir. Toplum 5.0, inovasyonun merkezine insanı yerleştirme çabalarına daha fazla önem verirken, yaşam kalitesini, sosyal sorumluluğu iyileştirmek ve sürdürülebilirliği geliştirmek için teknolojik gelişmelerden yararlanmaktadır. Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya ve Çimşir (2020), yaptıkları “Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm” isimli çalışmalarında Toplum 5.0’a geçiş sürecinde eğitimde dijitalleşme kavramından bahsetmişlerdir. Bu kapsamda Eğitim 1.0’dan 4.0’a eğitimde dönüşüme değinilmiş, dijital dönüşüm alanındaki uygulamalar incelenmiş, Türkiye’de formal ve informal düzeyde dijital dönüşüm kapsamındaki çalışma ve uygulamalar sunulmuştur. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde araştırmaların daha çok Toplum 5.0 kavramını betimlemeye, literatürde nasıl ele alındığına, belli alanlardaki yansımalarına, eğitim alanına yansımalarına yönelik olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin Toplum 5.0 ile ilgili görüşlerini analitik düşünme ve akademik azim düzeyleri bağlamında ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 ile ilgili görüşleri nedir?
2. Lise öğrencilerinin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 ile ilgili görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi (9, 10, 11 ve 12) ve genel akademik başarı durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0’a yönelik görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Endüstri 4.0 ile birlikte literatüre birçok yeni kavram ve uygulama dâhil olmuş ve henüz gerçek çıktıları elde edilmemiştir. Bu kavramların topluma yerleşme sürecinde sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda, eğitim ve sağlıkta kullanımı, uygulama örnekleri ve de oluşturduğu etkilerin araştırılması önem arz etmektedir. Bu sayede gelecekte bizi nelerin beklediği konusunda fikir sahibi olunabilir. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin onların analitik düşünme ve akademik azim yetileriyle olan ilişkisinin incelenmesi, araştırmaya katılacak öğrenciler özelinde ülkemiz gençlerinin Toplum 5.0’daki hedefleri anlama ve analiz edilmesine olanak tanıyabilir ve öncü çalışmalardan biri olabilir. Özellikle geleceğimizi oluşturan gençlerin bu kavramlardan haberdar olması ve sorunlar için Toplum 5.0’ın vaat

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi maddeleri üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, yaşayanların, hâli hazırda var olanların, yaşananların durumunun betimlenerek ortaya konulması şeklinde yürütülen araştırma türüdür. Olmuş bitmiş olgular değil, varlığını sürdüren olgular ele alınır. Betimsel araştırmalarda, üzerine çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme, müdahale etme, akışını engelleme veya ortama değişken sokma gibi durumlar söz konusu değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Konya ilinin Konya Meram Fen Lisesi'nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı üç okul türünden (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi) öğrenciler ile ön görüşme yapılmış, Fen lisesi öğrencileri ile yapılan ön görüşme sonrasında Toplum 5.0 konusunda bilgi sahibi olmaları nedeniyle bu öğrenci grubunda uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak konu ile ilgili zengin durumların seçilmesini ve derinlemesine bilgi toplanabilmesini sağlayan örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışmaya 355 öğrenci katılmış ve bunlardan 1 öğrencinin verileri doğru girmemesi nedeniyle (aynı şıkkı işaretleme) anketi geçersiz sayılmıştır. Geçerli sayılan 354 anket değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1'de öğrencilere ait betimsel veriler verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

DEĞİŞKENLER	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	166	46.9
	Erkek	188	53.1
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	95	26.8
	10. sınıf	130	36.7
	11. sınıf	79	22.3
	12. sınıf	50	14.1
Akademik Başarı Durumu	Orta	89	25.1
	İyi	178	50.3
	Çok İyi	87	24.6
Toplam		354	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğrencilerin 166'sı (% 46.9) kız ve 188'i (% 53.1) erkektir. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde 9. sınıflardan 95 (% 26.8), 10. sınıflardan 130 (% 36.7), 11. sınıflardan 79 (% 22.3) ve 12. sınıflardan 50 (% 14.1) öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Akademik başarı için öğrencilerden 89'u (% 25.1) orta seviyede, 178'i (% 50.3) iyi seviyede, 87'si (% 24.6) çok iyi seviyede akademik başarılıdır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Çalışmada veri toplamak amacı ile üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları sırasıyla, analitik düşünme ölçeği, akademik azim ölçeği ve lise öğrencilerinin Toplum 5.0 görüşlerini

Verileri toplamak için Ocak ve Park (2020) tarafından hazırlanmış olan 24 maddelik Analitik Düşünme Ölçeği, Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilen ve Sağkal, Soylu, Pamukçu ve Özdemir (2020) tarafından Türkçeye uyarlanarak hazırlanmış 10 maddelik Akademik Azim Ölçeği ve araştırmacı tarafından Toplum 5.0'ın sorunlara vaat ettiği çözümlerden esinlenerek hazırlanan 17 maddelik Toplum 5.0 anketi bir araya getirilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri, Analitik Düşünme Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, Toplum 5.0 Görüşleri Anketi olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır.

Analitik düşünme ölçeği

Ocak ve Park (2020) tarafından lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş olup, ölçekte beşli likert tipteki 24 madde ve 4 faktör bulunmaktadır. Ölçek 1. faktörde (bilgiyi özümleme) 0.449 - 0.734 arasında faktör yükleri olan 10 madde, 2. faktörde (ayrıntılara dikkat etme) 0.590 – 0.772 arasında faktör yükleri olan 6 madde, 3. faktörde (çözümleme) 0.617 - 0.769 arasında faktör yükleri olan 4 madde ve 4. faktörde (çalışma stratejisi) 0.646 - 0.758 arasında faktör yükleri olan dört alt faktörden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa katsayıları 0.867, 0.840, 0.774 ve 0.741 ve ölçeğin tüm güvenilirlik katsayısı 0.908 olarak hesaplanarak güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin kullanımı konusunda izin alınmıştır.

Akademik azim ölçeği

Akademik azim için Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilen ve Sağkal vd. (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Azim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacıların ifadesine göre hedef ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanabilmesi için öncelikle Clark ve Malecki (2019)’den ararizma izni alınmıştır. Ölçek uyarlama izninin alınmasının ardından Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında uzman dört öğretim elemanı tarafından orijinal maddelerin hedef dile ileri çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. İleri çeviri işlemi çevirilerin sentezlenmesi adımı takip etmiştir. Araştırma ekibi tarafından sentezlenen çeviriler, çevirilerin eşdeğerliğinden emin olmak için geri çeviri işlemine tabi tutulmuştur. Geri çeviri işlemi, doktora eğitimlerini yurt dışında PDR alanında tamamlayan iki öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha katsayısı .92, test-tekrar test güvenilirliği .90 olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin kullanımı konusunda izin alınmıştır.

Lise öğrencilerinin Toplum 5.0 görüşlerini belirleme anketi

Lise öğrencilerinin Toplum 5.0 görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerle Toplum 5.0 hakkında bilgi toplanabilecek bir madde havuzu oluşturulmuş ve maddelerin geçerliliği için 4 uzman akademisyen ve 1 adet Türkçe öğretmeninden görüş alınarak veri toplama aracı uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddelerin bazılarında düzeltmeler yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ankette nihai hali ile 17 madde Anketin 17 Güvenirlik için maddesi için Cronbach’s Alpha katsayısı .932 olarak hesaplanmıştır. Ardından güvenilirlik ve geçerliliği doğrulanmış maddelerden oluşturulmuş anket, öğrencilere uygulanarak ve fen lisesi öğrencilerinin Toplum 5.0 kavramıyla ilgili görüşlerindeki durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin bilgisayara aktarılmasında 5’li likert şeklindeki maddelerden oluşan; Analitik düşünme ölçeği için maddeler “1- Uygun Değil”, “2- Çok Az Uygun”, “3- Kısmen Uygun”, “4- Çoğunlukla Uygun” ve “5- Tamamen Uygun” olacak şekilde puanlanmıştır. Akademik azim ölçeği için maddeler “1- Bana hiç uymuyor”, “2- Bana uymuyor”, “3- Bana biraz uyuyor”, “4- Bana çoğunlukla uyuyor” ve “5- Bana tamamen uyuyor” olacak şekilde puanlanmıştır. Lise öğrencilerinin Toplum 5.0 görüşlerini belirleme anketi için maddeler “1- Hiç Katılmıyorum”, “2- Katılmıyorum”, “3- Kararsızım”, “4- Katılıyorum” ve “5- Kesinlikle katılıyorum” olacak şekilde puanlanmıştır.

Tamamı 5’li likert şeklinde maddelerden oluşan öğrencilerin analitik düşünme, akademik azim düzeyi ve Toplum 5.0’a yönelik görüşlerinin yorumlamak için genel ortalama puanları için n (alınabilecek maksimum değer – alınabilecek minimum değer) / değerlendirme aralığı yani $(5-1)/3$ formülü uygulanarak aşağıdaki şekilde değerlendirme kıstasları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ile Toplum 5.0’a Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aralık ve Kriterleri

Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
1.00 – 2.33	Düşük
2.34 – 3.66	Orta
3.67 – 5.00	Yüksek

Verilerin çözümlenmesi için veri analiz programlarından yararlanıp önce bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki dağılımlarının normallik varsayımlarına uygunluğu Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile incelenmiştir.

Verilerin analizinde öğrencilerin demografik bilgileri ile akademik azim, analitik düşünme düzeyleri ile Toplum 5.0’a yönelik görüşlerinin belirlenmesinde betimsel analizler kullanılmıştır. Bu değişkenlerin normal dağılım sergileyen cinsiyete göre farklılığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılırken, yine normal dağılım sergileyen sınıf düzeyi ve akademik başarı durumu değişkenlerine göre farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Akademik azim, analitik düşünme ve Toplum 5.0 arasındaki ilişkiyi belirlemek içinse pearson momentler çarpımı korelasyon analizine bakılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı’nın 10/09/2021 tarihli 2021/454 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan izin alınmıştır.

BULGULAR

Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0’a yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırmaya katılan 354 öğrenciden elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir.

Öğrencilerin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerini belirlemek için elde edilen verilere ait analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşleri

MADDE	(Toplum 5.0’ın ile ilgili önemli rol oynayacağını düşünüyorum.)	\bar{X}	ss	Durum
1	Yoksullukla mücadele	3.31	1.28	Orta
2	Açlıkla mücadele	3.41	1.24	Orta
3	Sağlık ve Bakım	4.05	1.02	Yüksek
4	Nitelikli Eğitim	4.12	1.07	Yüksek
5	Kadına Karşı Şiddetin Azaltılması ve Hak Eşitliği	3.60	1.27	Orta
6	Temiz Su ve Sanitasyon (Arındırma)	3.94	1.08	Yüksek
7	Yenilenebilir ve Temiz Enerji	4.21	.98	Yüksek

8	İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	3.74	1.22	Yüksek
9	Sanayide Yenilikçilik ve Altyapı	4.24	.95	Yüksek
10	Eşitsizliğin Azaltılması (Yaşa, Cinsiyete, Engelliliğe, Irka, Etnik Kökene, Dine Bağlı)	3.36	1.34	Orta
11	Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	4.08	.93	Yüksek
12	Sorumlu ve Kaynakları İyi Kullanarak Üretim	3.85	1.08	Yüksek
13	İklimi Koruma	3.48	1.30	Orta
14	Deniz Dibi Yaşamı Koruma	3.46	1.29	Orta
15	Doğal-Karasal Yaşamı Koruma	3.45	1.30	Orta
16	Barış, Adalet ve Güçlü Kurumsallaşma	3.31	1.39	Orta
17	Amaç Birliği ve İşbirlikçilik	3.56	1.31	Orta
Genel Ortalama		3.72	.82	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin genel ortalamasına bakılarak öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin yüksek ($\bar{X}=3.72$, $ss=.82$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Toplum 5.0'ın en çok sanayide yenilikçilik ve altyapı ($\bar{X}=4.24$, $ss=.95$), yenilenebilir ve temiz enerji ($\bar{X}=4.21$, $ss=.98$), nitelikli eğitim ($\bar{X}=4.12$, $ss=1.07$) ve sürdürülebilir şehirler ve topluluklar ($\bar{X}=4.08$, $ss=.93$) konularında rol oynayacağını düşündükleri, en az ise yoksullukla mücadele ($\bar{X}=3.31$, $ss=1.28$), barış, adalet ve güçlü kurumsallaşma ($\bar{X}=3.31$, $ss=1.39$), açlıkla mücadele ($\bar{X}=3.41$, $ss=1.24$) konularında rol oynayacağını düşündükleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Düzeyleri

Öğrencilerin analitik düşünme ve akademik azim düzeylerini belirlemek için her iki ölçüğe ait maddelerin ortalama puanı alınmış, elde edilen verilere ait analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Düzeyleri

Analitik Düşünme Ortalaması	3.82	.62	Yüksek
Akademik Azim Düzeyi Ortalaması	4.10	0.86	Yüksek

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin genel ortalamasına bakılarak fen lisesi öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri ($\bar{X}=3.82$, $ss=.62$) ile akademik azim düzeylerinin yüksek ($\bar{X}=4.10$, $ss=.86$) olduğu ifade görülebilir.

Cinsiyete Göre Karşılaştırmalar

Öğrencilerin analitik düşünme düzeyi, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması için yapılan t-testleri sonucunda elde edilen verilere ait bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Toplum 5.0 Görüşleri	Erkek	188	3.67	.91	-1.04	.29
	Kız	166	3.76	.70		
Analitik Düşünme Düzeyi	Erkek	188	3.81	.63	-0.37	.70
	Kız	166	3.84	.61		
Akademik Azim Düzeyi	Erkek	188	4.01	.98	-2,25	.025*
	Kız	166	4.21	.68		

* $p < .05$

Tablo 5'ten de görüleceği üzere, öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılığı incelendiğinde erkeklerin Toplum 5.0'a yönelik görüşleri ($\bar{X}=3.67$; $ss=.91$) ile kızların Toplum 5.0'a yönelik görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=3.76$; $ss=.70$) anlamlı derecede farklı olmadığı görülmüştür ($t_{[352]} = -1.04$; $p > .05$). Yani kızlar ve erkeklerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin cinsiyet ile olan ilişkisine bakıldığında erkeklerin analitik düşünme düzey ortalamaları ($\bar{X}=3.81$; $ss=.63$) ile kızların analitik düşünme düzey ortalamalarının ($\bar{X}=3.84$; $ss=.61$) anlamlı derecede farklı olmadığı görülmüştür ($t_{[352]} = -0.37$; $p > .05$). Öğrencilerin akademik azim düzeyleri ortalamalarına bakıldığında ise erkeklerin akademik azim düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=4.01$; $ss=.98$) ile kızların akademik azim düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}=4.21$; $ss=.68$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{[352]} = -2.25$; $p < .05$). Bu verilere bakılarak kızların akademik azim düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırmalar

Öğrencilerin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması için yapılan analizlerden elde edilen verilere ait bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşleri	9. Sınıf	95	3.79	.81
	10. Sınıf	130	3.66	.76
	11. Sınıf	79	3.66	.89
	12. Sınıf	50	3.81	.87
Analitik Düşünme Düzeyi	9. Sınıf	95	3.87	.67
	10. Sınıf	130	3.77	.59
	11. Sınıf	79	3.84	.60
	12. Sınıf	50	3.88	.64
Akademik Azim Düzeyi	9. Sınıf	95	4.37	.69
	10. Sınıf	130	4.11	.74
	11. Sınıf	79	3.93	.96
	12. Sınıf	50	3.82	1.10

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin analitik düşünme düzeyi için en yüksek ortalamaya sahip sınıf düzeyinin 12. sınıf ($\bar{X}=3.88$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik azim düzeyleri için en yüksek ortalamaya sahip sınıf düzeyinin 9. sınıf ($\bar{X}=4.37$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinde en yüksek ortalamaya sahip sınıf düzeyinin 12. sınıf ($\bar{X}=3.81$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin analitik düşünme düzeyi, akademik azim düzeyi ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	-----------

Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşleri	Gruplar Arası	1.576	3	.525			
	Grup İçi	238.836	350	.682	.770	.512	-
	Toplam	240.412	353				
Analitik Düşünme Düzeyleri	Gruplar Arası	.772	3	.257			
	Grup İçi	137.255	350	.392	.657	.579	-
	Toplam	138.028	353				
Akademik Azim Düzeyleri	Gruplar Arası	13.358	3	4.453			
	Grup İçi	249.899	350	.714	6.23	.001*	9-11
	Toplam	263.258	353		6		9-12

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($F=.657$; $p>.05$). Öğrencilerin akademik azim düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($F=6.236$; $p<.05$). Anlamlılığın yönünü anlamak için yapılan Tukey ve Scheffe testlerine göre 9. sınıfların akademik azim düzeyinin 11 ve 12. sınıflardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($F=.770$; $p>.05$).

Akademik Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırmalar

Öğrencilerin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin akademik başarılarına göre karşılaştırılması için yapılan analizlerden elde edilen verilere ait bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Akademik Başarı Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Akademik Başarı Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşleri	Orta	89	3.57	.89
	İyi	178	3.70	.73
	Çok İyi	87	3.89	.90
Analitik Düşünme Düzeyleri	Orta	89	3.60	.64
	İyi	178	3.80	.51
	Çok İyi	87	4.10	.71
Akademik Azim Düzeyleri	Orta	89	3.79	1.05
	İyi	178	4.15	0.70
	Çok İyi	87	4.31	0.86

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin gerek analitik düşünme düzeyleri için çok iyi ($\bar{X}=4.10$) gerekse akademik azim düzeyleri için en yüksek ortalamaya sahip akademik başarı düzeyinin çok iyi ($\bar{X}=4.31$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinde de çok iyi akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin ($\bar{X}=3.89$) daha üst düzey olduğu görülmüştür. Öğrencilerin analitik düşünme ile akademik azim düzeyi ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında akademik başarı durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Öğrencilerin Analitik Düşünme, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Akademik Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Farklılık
		Toplam	sd	Ortalamas	F			
Analitik Düşünme Becerileri	Gruplar Arası	11.033	3	5.516				Çok İyi - İyi Çok İyi - Orta İyi - Orta
	Grup İçi	126.995	351	.362	15.246	.001*		
	Toplam	138.028	353					
Akademik Azim Düzeyleri	Gruplar Arası	12.951	3	6.476				Çok İyi - Orta İyi - Orta
	Grup İçi	250.307	351	.713	9.080	.001*		
	Toplam	263.258	353					
Toplum 5.0 Görüşleri	Gruplar Arası	4.452	3	2.226				Çok İyi - Orta
	Grup İçi	235.960	351	.672	3.311	.038*		
	Toplam	240.412	353					

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin akademik başarı durumuna göre farklılaştığı görülmüştür (F=15.246; p<.05). Anlamlılığın yönünü tayin etmek için yapılan Tukey ve Scheffe testlerine göre akademik başarı durumu “çok iyi” olan öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin “iyi” ve “orta” olan gruptan, “iyi” olan grubun da “orta” olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik azim düzeylerinin akademik başarı durumuna göre farklılaştığı görülmüştür (F=9.080; p<.05). Anlamlılığın yönünü tayin etmek için yapılan Tukey ve Scheffe testlerine göre akademik başarı durumu “çok iyi” ve “iyi” olan grubun akademik azim düzeyinin “orta” olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Toplum 5.0’a yönelik görüşlerinin de akademik başarı durumuna göre farklılaştığı görülmüştür (F=3.311; p<.05). Anlamlılığın yönünü tayin etmek için yapılan Tukey ve Scheffe testlerine göre akademik başarı durumu “çok iyi” olan grubun Toplum 5.0’a yönelik görüşlerinin “orta” olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Düzeyleri ile Toplum 5.0’a Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

Araştırmada öğrencilerin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0’a yönelik görüşleri arasındaki ilişki analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Analitik Düşünme Düzeyi, Akademik Azim Düzeyleri ve Toplum 5.0’a Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

		Analitik Düşünme Düzeyi	Akademik Azim Düzeyi	Toplum 5.0 Görüşleri
Analitik Düşünme Düzeyi	r	1		
	p			
Akademik Azim Düzeyi	r	,399**	1	
	p	,000		
Toplum 5.0 Görüşleri	r	,331**	,241**	1
	p	,000	,000	

* Korelasyon .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin analitik düşünme düzeyi ile akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.399; p<.01). Öğrencilerin analitik düşünme

düzeyle ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.331$; $p<.01$). Öğrencilerin akademik azim düzeyi ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.241$; $p<.01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen Lisesi öğrencilerinin uygulama öncesinde Toplum 5.0 hakkında görüşe/bilgiye sahip olmaları nedeniyle bu grup öğrenci ile çalışılmış ve 354 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Lise öğrencilerinin analitik düşünme, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 ile ilgili görüşleri nedir?" sorusuna yönelik analizlerden elde edilen sonuçlara göre çalışmanın yapıldığı fen lisesi öğrencilerinin analitik düşünme düzeyi, akademik azim düzeyi ve Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin ortalamasının her birinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçların yüksek olması, araştırmaya katılan grubun seçilmiş öğrencilerden oluşması olarak değerlendirilebilir. Nitekim dönemin Ortaöğretim Genel Müdürü Ercan Türk'e göre fen liseleri ülkemizin en seçkin ve akademik başarısı en yüksek öğrencilerinin tercih ettiği okullardır. Diğer bir ifade ile özel program ve proje uygulayan okullar olarak merkezi sınav ile akademik başarısı belirlenen, bir bakıma üstün yetenekli öğrenciler bu okullarda eğitim ve öğretim görmektedirler (Türk, 2018). Bu nedenle çıkan sonuçların bu öğrenci grubu için normal olduğu söylenebilir.

Alt faktörlere bakıldığında fen lisesi öğrencilerinin analitik düşünme düzeyinin yüksek olması sonucunun Bulut ve Yılmaz (2021)'in fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında bulunan sonuçla örtüşmediği görülmüştür. Bu çalışmada Bulut ve Yılmaz (2021), öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin yüksek bulunmasına rağmen, problem çözme becerilerinin kısmen düşük olduğunu saptamışlardır. Bu farklılık araştırmada farklı eğitim kademelerinden veri toplanmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyi, akademik azim düzeyleri ve Toplum 5.0 ile ilgili görüşleri onların; cinsiyet, sınıf düzeyi (9, 10, 11 ve 12) ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin cinsiyetle olan ilişkisine bakıldığında erkeklerin analitik düşünme düzey ortalamaları ile kızların analitik düşünme düzey ortalamalarının anlamlı derecede farklı olmadığı görülmüştür. Nitekim Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker ve Delazer (2003)'in "Bilişsel işlevlerde cinsiyet farklılıkları" isimli çalışmalarında erkekler ve kızlar arasında problem çözme, analitik düşünme gibi faktörler açısından ciddi bir fark bulunamamıştır. Bulut ve Yılmaz (2021)'in fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada da öğrencilerin analitik düşünme (problem çözme) becerileri için cinsiyete göre istatistiksel anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik azim düzeyleri ortalamalarına bakıldığında erkeklerin akademik azim düzeyi ortalamaları ile kızların akademik azim düzeyi ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kızların akademik azim düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulunan bu sonuç literatürde yer alan diğer araştırmalarla da benzer bir biçimde kız öğrencilerin genel ve akademik azim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuyla örtüşmektedir (Sağkal vd., 2020; Clark ve Malecki, 2019). Bu durumun Yıldız (2019)'ın da belirttiği gibi kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve içsel motivasyon düzeylerinin erkeklere göre yüksek olmasından kaynaklı olabilir.

Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin cinsiyet ile olan ilişkisi incelendiğinde erkeklerin Toplum 5.0'a yönelik görüşleri ile kızların Toplum 5.0'a yönelik görüş ortalamalarının farklı olmadığı görülmüştür. Gelen (2020)'in Endüstri 4.0 ve sosyal düzeni Toplum 5.0'ın eğitime etkisi; Eğitim 4.0 ve bileşenleriyle ilgili mevcut eğitim sistemimizin durumunu değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada da öğrencilerin Eğitim 4.0'ın boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Weiss vd. (2003) ve Bulut ve Yılmaz (2021)'in da belirttiği gibi erkekler ve kızların bilişsel alanlarda aralarında farklı olmaması Toplum 5.0 görüşlerindeki farklılığı engellemiş olabilir.

Öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç Bulut ve Yılmaz (2021)'ın fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada analitik düşünme boyutunda farklı sınıf düzeyleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlendiği sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin akademik azim düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve 9. sınıfların akademik azim düzeyinin 11 ve 12. sınıflardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Sağkal vd. (2020)'nin "Akademik azim ölçeği'nin (AAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması" isimli çalışmalarında da ilk ergenlik aşamasında akademik azim ortalama puanlarının orta ve ileri ergenlik aşamalarındaki akademik azim ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, orta ergenlik akademik azim ortalama puanlarının ileri ergenlik akademik azim ortalama puanlarından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 9. sınıfların akademik azimlerinin diğerlerinden yüksek olmasıyla örtüşür durumdadır.

Öğrencilerin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Gelen (2020)'in Endüstri 4.0 ve sosyal düzeni Toplum 5.0'ın eğitime etkisi; Eğitim 4.0 ve bileşenleriyle ilgili mevcut eğitim sistemimizin durumunu değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin Eğitim 4.0'ın boyutlarına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Eren (2020) Toplum 5.0'a henüz geçiş yapıldığını ve anlamlandırma sürecinde olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan Toplum 5.0 ve Eğitim 5.0 kavramlarının etkisine karşın anlamlandırma konusunda zamana gereksinim olduğu ifade edilebilir.

Akademik başarı durumu "çok iyi" olan öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin "iyi" ve "orta" olan gruptan, "iyi" olan grubun da "orta" olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik azim düzeylerinin akademik başarı durumuna göre de farklılaştığı ve akademik başarı durumu "çok iyi" ve "iyi" olan grubun akademik azim düzeyinin "orta" olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çakır Akkuş ve Senemoğlu (2016)'nın yükseköğretimde analitik düşünme becerilerini belirlemek için yaptığı çalışmada ise, üniversite bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerileri ile akademik başarı puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamaları ile analitik düşünme beceri puanları arasında ise pozitif, düşük düzeyli bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yıldız ve Kardaş (2021)'in da ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterliği (içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılık) yüksek olan bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırmakta olduğu ifade edilmiştir. Bu açıdan gerek analitik düşünme gerekse akademik azim düzeyi değişkenleri ile akademik başarı durumu açısından gruplar arasındaki farkın çok iyi ve iyi düzeyde olan öğrenciler lehine çıkması normal karşılanabilir.

Öğrencilerin Toplum 5.0'a yönelik görüşlerinin da akademik başarı durumuna göre farklılaştığı ve akademik başarı durumu "çok iyi" olan grubun Toplum 5.0'a yönelik görüşlerinin "orta" olan gruptan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde bu soruyla ilgili doğrudan bir çalışma bulunamamıştır; ancak Miwa (2020), Toplum 5.0 için gereken becerilerin, diğerleri arasında temel akademik ve sosyal beceriler, bilimsel ve matematiksel bilgi, eleştirel düşünme, özerk öğrenme, merak, zengin duyarlılık, azim ve girişimci ruh üzerine kurulu dijital okuryazarlığı kapsadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda temel akademik becerilerin yüksek olduğu öğrencilerin Toplum 5.0'a yönelik görüşlerinin de yüksek olduğu varsayılabilir.

Analitik düşünme düzeyi ile akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al-shamri (2021) de motivasyon ve bilişsel süreçlerin yakından bağlantılı ve etkileşimli olduğunu akademik azimin başarı için gerekli olduğunu ve zekâ ile ilgisi olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin analitik düşünme düzeyi ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu anlamda doğrudan yapılmış bir çalışma bulunamamıştır; fakat Ocak ve Park (2020)'in da belirttiği gibi problemlerin çeşitliği arttıkça düşünme biçimleri de değişmektedir ve eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme gibi düşünme biçimleri yeni bir problemin çözümünde etkili olan düşünme biçimlerindedir. Öte yandan Toplum 5.0 girişiminin de çarpıcı

Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Bağlamında İncelenmesi özelliği, toplumsal sorunları ele almak ve yönetmek için yapay zekâ ve diğer bilimsel evrimlerin bütünleşmesidir (Nair vd., 2021). Bu nedenle öğrencilerin analitik düşünme düzeyi ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması normal karşılanabilir. Diğer yandan Miwa (2020)'da Toplum 5.0 için gereken becerilerin, temel akademik ve sosyal beceriler, bilimsel ve matematiksel bilgi, eleştirel düşünme, özerk öğrenme, merak, duyarlılık, azim ve girişimci ruh üzerine kurulu dijital okuryazarlığı kapsadığını ifade etmiştir. Bu açıdan Toplum 5.0 sorunları çözmeye odaklanmış bir yapı olarak ortaya çıkmaktayken, analitik düşünme sisteminin de problemlerin çözümünde etkili bir yapı olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik azim düzeyi ile Toplum 5.0 hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişkinin çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışma fen lisesi öğrencileri ile sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma Toplum 5.0 konusunda eğitim verilmek kaydıyla, diğer lise türlerinde de yapılabilir veya tüm okul türleriyle yapılabildiği arasındaki farklar kıyaslanabilir. Eğitim verilerek bu kavramın gelecekteki konumuna ışık tutacak nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin akademik başarı durumuna göre Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Bunun nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir. Ayrıca içinde yaşadığımız Toplum 5.0, Eğitim 5.0, Endüstri 4.0 konularında eğitim paydaşlarına eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, N., Mayatürk Akyol, E., & Sürgevil Dalkılıç, O. (2021). Akademik yayınlar ışığında Toplum 5.0 kavramına ilişkin bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(2), 577–594. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.792750>
- Al-shamri, L. B. A. (2021). The effect of the P5BL model on the development of scientific thinking skills and academic perseverance in physics among first- grade secondary school students. *Elementary Education Online*, 20(5), 3479–3496. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.383>
- Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2021). Fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80–91.
- Çakır Akkuş, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487–1502.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 396–408.
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49–66. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2018.12.001>
- Develi, H. (2017). “Endüstri 4.0” dan Toplum 5.0’a”. <https://www.dunya.com/kose-yazisi/endustri-40dan-toplum-50a/389146>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 Ve Dijital Dünyada Toplumsal Dönüşüm Ve Eğitim 5.0, Deniz Akçay ve Eren Efe (Ed.) *Dijital Dönüşüm ve Süreçler* içinde (ss. 169–206), İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınevi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Gelen, İ. (2020). Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 bağlamında: “Eğitim 4.0”. *Journal of Academic Social Resources*, 5(17), 495–512. <https://doi.org/10.31569/asrjournal.98>
- Government of Japan. (2015). *Report on the 5 th science and technology basic plan*. https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5basicplan_en.pdf
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR (XXXII)*, Güz, 128–146.
- KeidanrenSDGs. (y.y.). *KeidanrenSDGs | Society 5.0 for SDGs*. Tarihinde 15 Haziran 2021, adresinden erişildi <https://www.keidanrensdgs-world.com/society5-0forsdgs-jp>
- Kocaman Karoğlu, A., Bal Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147–158. <https://doi.org/10.26701/uad.815428>
- Korkusuz, E., Durak, G., & Korkusuz Arı, N. (2021). Lisans ve lise öğrencilerinin endüstri 4.0 ve toplum 5.0 kavramları hakkındaki metaforik algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 1504–

- Miwa, C. (2020). Early childhood care and education practices in Japan for the era of society 5.0. *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)*, 503(Iceccep 2019), 27–32. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201205.080>
- Montaku, S. (2011). Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course. *Proceedings of the IETEC'11 Conference, 1934*, 13. <https://docplayer.net/27559385-Results-of-analytical-thinking-skills-training-through-students-in-system-analysis-and-design-course.html>
- Nair, M. M., Tyagi, A. K., & Sreenath, N. (2021, Ocak 27). The future with industry 4.0 at the core of society 5.0: Open issues, future opportunities and challenges. *2021 International Conference on Computer Communication and Informatics, ICCCI 2021*. <https://doi.org/10.1109/ICCCI50826.2021.9402498>
- Nakanishi, H., & Kitano, H. (2017). Society 5.0: Co-creating the Future. *Japan Business Federation (Keidanren)*, 1–12.
- Ocak, G., & Park, F. (2020). Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Mayıs), 49–68. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.565699>
- Okan Gökten, P. (2018). Karanlıkta üretim: Yeni çağda maliyetin kapsamı. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(4), 880–897.
- Sağkal, A. S., Soylu, Y., Pamukçu, B., & Özdemir, Y. (2020). Akademik azim ölçeği'nin (AAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326–344.
- Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Academic perseverance in foreign language learning: An investigation of language-specific grit and its conceptual correlates. *Modern Language Journal*, 105(4), 829–857. <https://doi.org/10.1111/modl.12738>
- Türk, E. (2018). Fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli mi? Üstün yeteneklilerin eğitiminde fen liselerinin önemi. *Milli Eğitim*, 47(1), 437-443.
- Usmaedi, U. (2021). Education curriculum for society 5.0 in the next decade. *Jurnal Pendidikan Dasar Setiabudhi*, 4(2), 63–79. <https://stkipsetiabudhi.e-journal.id/jpds/article/view/94/68>
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863–875. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00288-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00288-X)
- Yıldız, F. N. (2019). *Ergenlerde öz-yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yıldız, F. N., & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yuzuncu Yil Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 18(1), 1073–1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is known that throughout history, humanity has passed through different stages and the society is called the hunting society, the agricultural society, the industrial society and the information society. The super-intelligent society (Society 5.0), which is seen as the next stage, is based on the fact that technology is used for the benefit of humanity as a result of industrial revolutions. In addition, a literature review was made for Society 5.0, and when the studies are evaluated, it can be stated that the studies are mostly aimed at describing the concept of Society 5.0, how it is handled in the literature, its reflections in certain fields, and its reflections on the field of education.

Materials and Methods: In this research, the views of all students studying at Meram Science High School about Society 5.0 in the context of analytical thinking and academic perseverance were examined. The sample of the research consists of 166 (46.9%) female and 188 (53.1%) male students. 95 (26.8%) students from the 9th grades, 130 (36.7%) from the 10th grades, 79 (22.3%) from the 11th grades and 50 (14.1%) students from the 12th grades participated voluntarily. The reliability coefficient of the Analytical Thinking Scale developed by Ocak and Park (2020) for high school students, used in the research, was expressed as .908. For the academic perseverance scale, the Academic Perseverance Scale developed by Clark and Malecki (2019) and adapted into Turkish by Sağkal, Soylu, Pamukçu, and Özdemir (2020) was used. For the reliability of the scale, Cronbach's Alpha coefficient was specified as .92 and test-retest reliability as .90. A questionnaire was developed by the researcher in order to determine the Society 5.0 views of high school students. The Cronbach's Alpha coefficient of the questionnaire for reliability is .932.

Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation from descriptive statistics were used for data analysis. An independent sample t-test was conducted to compare students' analytical thinking perceptions, academic perseverance levels, and their views on Society 5.0 by gender, one-way analysis of variance (ANOVA) was performed for comparison with their grade level, Kruskal-Wallis test, Games Howell and Mann Whitney U tests were used to compare with academic achievement perception. In the research, the Pearson Product Moments Coefficient value was examined in order to analyze the relationship between the students' views on Society 5.0, their analytical thinking perceptions and their academic perseverance levels. SPSS analysis program was used in the analysis of the obtained data and statistical analysis. The level of significance in the analysis procedures was accepted as .05.

Findings: According to the results, it was seen that the average of the analytical thinking levels, academic perseverance level and the opinions of Society 5.0 of the science high school students surveyed were high.

According to the analysis of students' analytical thinking perceptions, academic perseverance levels and their views on Society 5.0 in terms of different variables; It was observed that analytical thinking perceptions did not differ according to gender, academic perseverance levels differed according to gender, and their views on Society 5.0 did not differ according to gender. Weiss et al. (2003) and Bulut and Yılmaz (2021), the fact that males and females do not differ in cognitive domains may have prevented the difference in the views of Society 5.0. It was observed that the students' analytical thinking perceptions did not differ significantly according to their grade levels, their academic perseverance levels differed significantly according to their grade levels, and their views on Society 5.0 did not differ significantly according to their grade levels. Eren (2020) stated that the transition to Society 5.0 has just been made and that they are in the process of making sense. In this respect, it can be stated that despite the influence of the concepts of Society 5.0 and Education 5.0, time is needed to make sense of it. It was also observed that the students' views on Society 5.0 also differed according to their academic success, and the group with "very good" academic achievement had a significantly higher opinion of Society 5.0 than the group with "medium". No direct study on this question has been found in the literature; however, Miwa (2020) stated that the skills required for Society 5.0 include digital literacy based on basic academic and social skills, scientific and mathematical knowledge, critical thinking, autonomous learning, curiosity, rich sensitivity, perseverance and entrepreneurial spirit, among others.

It has been observed that there is a low level of positive correlation between the students' analytical thinking perception and their academic perseverance levels, between the students' analytical thinking perception and their views on Society 5.0, and between the students' academic perseverance level and their views on Society 5.0.

Suggestions: This study was limited to science high school students. In this context, the research can be done in other high school types, provided that education is given on Society 5.0, or it can be done with all school types and the differences between them can be compared. Quantitative and qualitative studies can be conducted to shed light on the future position of this concept by providing training. It was observed that the students' views on Society 5.0 differed according to their academic success. Research can be conducted to reveal the reasons for this. In addition, trainings can be given to education stakeholders on the subjects of Society 5.0, Education 5.0, Industry 4.0 we live in.

The Mediating Role of Coping with Stress in Problematic Internet Use and Cognitive Flexibility Relation¹

Ahmet ERDEM² 

²Dr. Öğrt. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Tokat, Türkiye

drahmeterdem@mail.com

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 27.07.2022

Accepted: 13.09.2022

Published: 30.09.2022

Keywords:

Problematic Internet Use,

Cognitive Flexibility,

Coping with Stress.

Cognitive flexibility is a term encompassing three basic domains and meaning the ability to adjust individuals' cognition depending on varying circumstances. Problematic internet use may be related to psychological structures. In addition, studies have shown that the internet is both a stress-making tool and a safe haven in which individuals can seek to cope with stress. Taken all together, the purpose of the study was to observe the mediating role of coping with stress in the relationship between problematic internet use and cognitive flexibility. Chosen by convenient sampling, the participants were 706 volunteered secondary school pupils from Turkey. All data were collected with Cognitive Flexibility Scale, Strategies for Coping with Stress Scale and Young Internet Addiction Test-Short Form. As the study results revealed, problematic internet use had a negative significant effect on cognitive flexibility without the inclusion of strategies for coping with stress. Accordingly, the prediction effect of problematic internet use on cognitive flexibility became non-significant after the inclusion of strategies for coping with stress.

Problemli İnternet Kullanımı ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide Stresle Baş Etmenin Aracı Rolü

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 27.07.2022

Kabul: 13.09.2022

Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:

Problemli İnternet Kullanımı,

Bilişsel Esneklik,

Stresle Baş Etme.

Bilişsel esneklik değişen koşullara göre bireylerin bilişlerini değiştirebilme yeterliliklerini ifade eden, üç temel alanı kapsayan bir kavramdır. Problemli İnternet kullanımı psikolojik yapılarla ilişkilidir. Alanyazın İnterneti hem bireylerde stres yaratan bir araç, hem de stresli durumlarda baş etme becerisi olarak kullanılan bir kaçış yeri olarak kullanıldığını göstermektedir. Bilişsel esneklik ile problemli İnternet kullanımı arasındaki ilişkide stresle baş etme becerilerinin aracılık etkisi analiz edilerek aslında bu iki değişken (problemli İnternet kullanımı ve bilişsel esneklik) arasındaki doğrudan ilişkinin derecesini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 706 lise ve ortaokul öğrencisinden veriler toplanmıştır. Veriler, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği - Kısa Formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre problemli internet kullanımı herhangi bir aracı değişken modele dahil edilmediğinde bilişsel esneklik üzerinden negatif etkiye sahiptir. Ancak stresle başa çıkma becerileri problemli internet kullanımının bilişsel esnekliği yordadığı ilişkide aracılık ettiğinde, problemli internet kullanımının etkisinin anlamsız hale geldiği ortaya konulmuştur.

Atf/Citation: Erdem, A. (2022). The Mediating Role of Coping with Stress in Problematic Internet Use and Cognitive Flexibility Relation. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 4 (2), 314-327.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* A part of this study was presented as a paper at the INES 2019 Alanya congress.

INTRODUCTION

Cognitive flexibility is a term encompassing three basic domains and meaning the ability to adjust individuals' cognition depending on varying circumstances. These domains are: (a) inclination of perceiving formidable circumstances as controllable, (b) ability to perceive the fact that circumstances and behaviors could have alternatives, and ability to generate multi-solutions for formidable circumstances (Martin & Anderson, 1998; Dennis & Vander Wal 2010). As individuals grow up, they learn to cope with formidable circumstances and adjust required settings cognitively. This skill of coping and adjusting is defined as cognitive flexibility (Crone et al., 2004).

Through cognitive flexibility, individuals can adapt to differing circumstances quickly and effectively (Hampshire & Owen, 2006; Loose, et al., 2006). While doing this, a series of sub-thinking functions are assumed to be performed (Logan & Gordon, 2001) and accordingly, a series of controlling functions is needed to perform this process (Dong, et al., 2014). Available literature indicates that individuals with problematic internet use have deterioration in ability to handle these sorts of cognitive skills (Dong et al., 2012; Dong et al., 2013; Dong et al., 2014; Dong, Shen, Huang, & Du, 2013; Dong, Zhou, & Zhao, 2011; Lee et al., 2012; Mazhari, 2012; Zhou, Yuan, & Yao, 2012). Hence, it might be spoken of a potential relationship between cognitive flexibility and problematic internet use. Therefore, it may be useful to elaborate on problematic internet use and internet technologies which are assumed to be in relation with cognitive flexibility.

In today's world in which internet technologies are becoming more and more widespread, more than half of the world's population (approximately 5 billion of 8) uses the internet (Internet World Stats, 2022; We Are Social, 2022). In Turkey, the number of internet users has already reached up to 70 million (We Are Social, 2022). However, such rapid spread in internet use, along with easing people's lives (Caplan, 2007; Chou, et al., 2005), may be said to pose a number of challenges and problems. These challenges and problems are discussed under a general title of problematic internet use. This problem domain has become a social problem to be seriously concerned. Chiefly children and teenagers, users from any age groups have the potential to have problematic internet use (Üneri & Tanıdır, 2011). Recent studies have shown that inability to control internet use may negatively affect individuals' psychological stimulation levels, sleep patterns, eating habits and physical activities (Young, 1998). Problematic internet use has been found to be correlated with desolation (Odacı & Kalkan, 2010), well-being (Odacı & Çıkrıkçı, 2014), eating disorders (Berber-Çelik, et al., 2015), depression (Kim et al., 2006; Young & Rogers, 1998) and anxiety (Lee, et al., 2001). Studies have also shown that teenagers' problematic internet use is dramatically higher than it is among any other age groups (Anderson, et al., 2017; Cao & Su, 2007; Ciarrochi, et al, 2016; Johansson & Götestam, 2004; Tsai & Lin, 2003).

Problematic internet use may be related to psychological structures. Due to biological, psychological and social modifications, adolescence is especially a critical period of development in which individuals must cope with many challenges in family, school and peer environment. These environmental stress sources might lead to problematic internet use. Davis (2001), one of the prominent researchers on problematic internet use, found that individuals with problematic internet use were observed to have stress-driven internet use. Also, prolonged internet use was reported to cause stress-related problems (Arisoy, 2009; Lee, et al., 2016; Shapira, et al., 2000). Furthermore, young individuals facing intense stress were observed to use the internet more in order to avoid truths, to become socialized, and to control their moods (Leung, 2006, 2007; Lei & Wu, 2007; Li, et al., 2009; Li & Lei, 2005; Seepersad, 2004, Yen, et al., 2007). In addition, studies have shown that the internet is both a stress-making tool and a safe haven in which individuals can seek to cope with stress. The cognitive-based internet using model proposed by Davis (2001) may particularly be valued as a cornerstone of these findings. A hypothesis that the internet is a safe haven during stress was developed in line with the purpose of the current study. Taken all together, the purpose of the study was to observe the mediating role of

coping with stress in the relationship between problematic internet use and cognitive flexibility.

The researcher aimed to examine, as the literature indicated, if problematic internet use predicted cognitive flexibility or not. It was also tested if coping with stress, which was assumed to positively correlate both with cognitive flexibility and problematic internet use, mediated the relation between the two. Figure 1 displays the structural model.

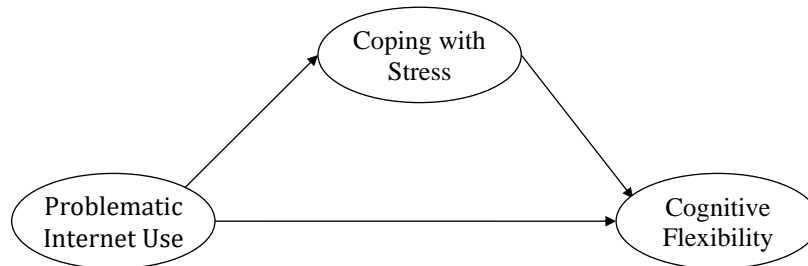


Figure 1. Structural model

METHOD

Participants

Chosen by convenient sampling, the participants were 706 volunteered secondary school pupils (444 females, %62.9; 262 males, %37.1) from Turkey. The ages ranged from 10 to 19 and the average age was 15.03 (SD = 1.81).

Research Instruments and Processes

All data were collected in the classrooms with hardcopy forms of the assessment tools. The participants were all informed about the aim and the scope of the study, and they all volunteered to participate, given an informed consent form. They were also reassured about confidentiality and anonymity lest they lose motivation and have bias in item response.

Cognitive Flexibility Scale (CFS)

Developed by Martin and Ruben (1995) and adapted to Turkish by Çelikkaleli (2014a), the Cognitive Flexibility Scale is a 6-Likert type (1=Strongly Disagree; 6= Strongly Agree) unidimensional scale composed of 12 items. Confirmatory factor analysis for the adapted version yielded acceptable model fit as $\chi^2= 83.8$, $N= 392$, $sd= 43$, $p= 0.00$; $\chi^2/sd= 1,93$, $RMSEA=.059$, $NFI=.85$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$). Cronbach's alpha was .74, and test – re-test reliability was .83. Items 2, 3, 6 and 10 are reverse-coded. Scores range from 10 to 60, and higher score means higher cognitive flexibility. Cronbach's alpha for the current study sample was .69.

Strategies for Coping with Stress Scale (SCSS)

Developed by Aydın (2005, 2008) by drawing on Csikszentmihalyi's (1990) flow theory, SCSS measures strategies for coping with stress arising out of classroom environment, homework, exams, school rules, teachers, friends, self-perception and future anxiety among 14 – 17-year-old teenagers. The SCSS consists of 48 items and three sub-scales as struggle (S), self-control (SC) and active contact with environment (ACE). Higher score indicates higher effective strategies for coping with stress. Cronbach's alpha was .88 for the total score, .85 for S, .83 for SC, and .81 for ACE. Test-retest reliability coefficients were as follows: R-total score = .91, R-S = .84, R-PC = .91, and R-ACE = .84. Criterion validity was measured with BDI. Pearson's correlations were as follows: R-total scale = $-.40^{**}$, R-S = $-.16^{**}$, R-PC = $-.23^{**}$, R-ACE = $-.57^{**}$. Cronbach's alpha for the current study was .89 for total score, .88 for S, .69 for SC, and .82 for ACE.

Young Internet Addiction Test-Short Form (YIAT-SF)

Developed by Young (1998) and adapted as a short form by Pawlikowski, Altstötter Gleich, and Brand (2013), The Young Internet Addiction Test-Short Form (YIAT-SF) is a 5-point Likert-type scale with 12 items. The Turkish adaptation of YIAT-SF was conducted by Kutlu, Savcı, Demir, and Aysan (2016) for both teenagers and undergraduates. Exploratory factor analysis showed that the scale was one-factor structured, and confirmatory factor analysis for the one-factor structure yielded acceptable fit: $\chi^2 = 144.930$, $df = 52$, $RMSEA = .072$, $RMR = .70$, $GFI = .93$, $AGFI = .90$, $CFI = .95$, $IFI = .91$ for the sample of undergraduates, and $\chi^2 = 141.934$, $df = 51$, $RMSEA = .080$, $GFI = .90$, $CFI = .90$, $IFI = .90$ for teenagers. Cronbach’s alpha was .91 for undergraduates and .86 for teenagers. YIAT-SF test-retest reliability was found .93 for undergraduates and .86 for teenagers. Higher scores indicate higher internet addiction. There are no reverse-coded items. Cronbach’s alpha for the current study was .86.

Data Analysis

Descriptive statistics and Pearson’s correlation were analyzed using IBM SPSS Statistics 22.0. For testing the mediational effect of coping with stress in the relationship between problematic internet use and cognitive flexibility (Preacher & Hayes, 2008), structural equation modeling (SEM) via IBM SPSS AMOS was utilized using maximum likelihood estimation. Certain indices were considered for model fit: $2/df < 5$, CFI , TLI , GFI , $IFI > .90$, $SRMR$ and $RMSEA < .08$ (Hu & Bentler, 1999; MacCallum et al., 1996; Tabachnick & Fidell, 2007). Then, bias-corrected bootstrap analysis (10000 resampling with 95% confidence interval) was performed in order to examine the validity of parameters and estimates of direct and indirect effects to observe the potential mediational effect. down the data analysis of your research without changing the format. Write down the data analysis of your research without changing the format.

Ethic

The authors declare that all procedures performed in the study were in accordance with the ethical standards of Gaziosmanpaşa University (IRB approval number: 07.01–04) and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

RESULTS

Table 1 shows the means, standard deviations, kurtosis and skewness for all variables. Skewness and kurtosis values revealed that no variables showed severe non-normality (i.e., skew > 2 , kurtosis > 7 ; Kim, 2013).

Table 1. Descriptive and Reliability Statistics for All Measures

	Mean	SD	Skew	Kurtosis	Cronbach’s Alpha
Strategies for Coping with Stress (SCSS)	154.59	24.10	.03	.09	.89
Self-control (SC)	39.41	7.22	-.11	-.16	.65
Struggle (S),	68.88	14.41	-.30	-.12	.88
Active Contact with Environment (ACE)	46.29	9.34	-.60	-.15	.82
Inter1	10.16	3.63	.43	-.10	.71
Inter2	10.25	3.86	.29	-.56	.71
Inter3	9.42	3.68	.46	-.22	.70
Young Internet Addiction Test-Short Form (YIAT-SF)	29.82	9.81	.37	-.12	.87
Flex1	12.96	3.82	.49	-.28	.60
Flex2	17.59	3.77	-.39	-.15	.65
Flex3	17.38	3.85	-.46	-.05	.65
Cognitive Flexibility Scale (CFS)	47.93	8.32	.20	-.02	.69

Table 2 displays the product-moment correlations among all study variables.

Table 2. Product-Moment Correlations Between Study Measures

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. (SCSS)	1											
2. (SC)	.79	1										
3. (S)	.86	.54	1									
4. (ACE)	.66	.41	.25	1								
5. Inter1	-.28	-.34	-.10	-.32	1							
6. Inter2	-.34	-.38	-.12	-.38	.69	1						
7. Inter3	-.31	-.32	-.13	-.37	.60	.70	1					
8. (YIAT-SF)	-.35	-.36	-.13	-.40	.86	.91	.87	1				
9. Flex1	.16	.09	.18	.06	-.05	-.04	-.01	-.04	1			
10. Flex2	.38	.27	.30	.31	-.21	-.22	-.23	-.25	.17	1		
11. Flex3	.38	.25	.31	.32	-.16	-.21	-.25	-.23	.13	.58	1	
12. (CFS)	.42	.28	.36	.32	-.19	-.21	-.22	-.24	.60	.80	.79	1

The structural model was specified with the three main variables treated as unitary latent constructs. This was done in order to assess the mediational role of coping with stress in a straightforward way. While SCSS was already reflected by three subscales, the situation was not the same for problematic internet use and cognitive flexibility scales. These two scales did not have any subscales and thus must have been represented as unitary latent constructs reflected on the item level, each of which as observed variables. However, this arose the problem of not being able to set theoretical connections among all the observed variables in a single structural equation. Hence, the researcher opted to take the parceling approach basing on Kline’s (2011) recommendations and created three parcels (summing the consecutive four items; i.e., 1 to 4, 5 to 8) from the two scales (both scales have 12 items), and finalized the structural model with each three parcels representing the two unitary dimensions.

Before running and assessing the values with directional paths among all variables (i.e., from problematic internet use to both coping with stress and cognitive flexibility, and also from coping with stress to cognitive flexibility), the researcher first aimed to test their predictive strength on each other by replacing bidirectional arrows with the directional ones to ensure that all correlations were significant and displayed acceptable model fit. Estimated correlations were as follows: Internet Addiction-Coping Stress, $r = -.52$; Coping Stress-Cognitive Flexibility, $r = .65$; Internet Addiction-Cognitive Flexibility, $r = -.39$ and fit indices were $\chi^2(45, N = 661) = 178.388, p < .001; \chi^2/df = 7.433; CFI = .92; TLI = .90; GFI = .95; SRMR = .062; RMSEA = .09$. Next, the structural model was finalized and run using directional paths to observe the estimates both before and after the inclusion of the mediating variable. Figure 2 displays the finalized model with all regression weights.

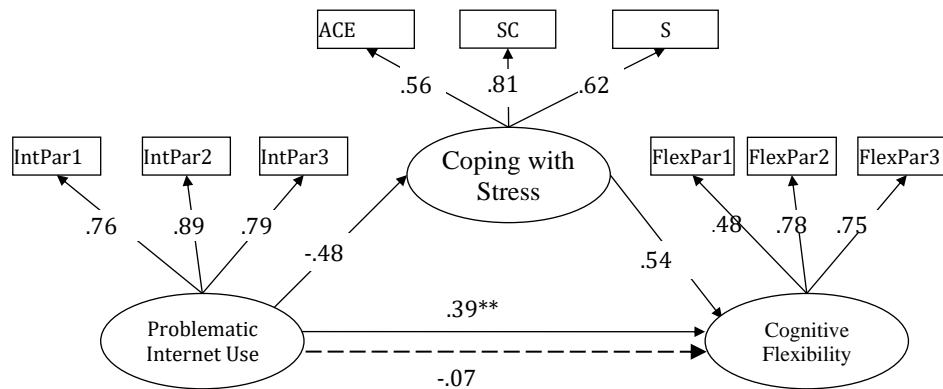


Figure 2. Finalized structural model

Overall fit indices provided noticeable support for the full model: $\chi^2(45, N = 661) = 126.344, p < .001$; $\chi^2/df = 5.493$; GFI = .96; CFI = .95; NFI = .94; TLI = .92; SRMR = .051; RMSEA = .075.

To measure the degree to which strategies for coping with stress serves as a mediator between problematic internet use and cognitive flexibility, the researcher employed two approaches. First, estimates of direct and indirect effects were examined in a manner consistent with the causal steps approach described by MacKinnon et al. (2002, 2012). To employ this approach, direct effects of problematic internet use on cognitive flexibility, problematic internet use on strategies for coping with stress, and strategies for coping with stress on cognitive flexibility were estimated in separate regression analyses. Then, the full structural model was run to examine the variation between direct and indirect effects of problematic internet use on cognitive flexibility with the mediation of strategies for coping with stress. The results of these analyses can be seen in Table 3 and Table 4, and provide evidence that strategies for coping with stress serves as a partial mediator.

Table 3. Estimates of Direct Effects (Causal steps)

Path	Standardized Direct Effect	R ²	S.E.	t	p
Problematic Internet Use → Cognitive Flexibility	-.39	.15	.030	-6.63	<.001
Problematic Internet Use → Strategies for Coping with Stress	-.47	.22	.17	-8.15	<.001
Strategies for Coping with Stress → Cognitive Flexibility	.54	.30	.01	4.38	<.001
Problematic Internet Use → Cognitive Flexibility	-.39	.15	.030	-6.63	<.001

Table 4. Estimates of Direct and Indirect Effects (Full SEM)

Path	Standardized Direct Effect	Standardized Indirect Effect	R ²	S.E.	t	p
Problematic Internet Use → Strategies for Coping with Stress (Direct)	-.48	---	.23	.18	-9.44	<.001
Strategies for Coping with Stress → Cognitive Flexibility (Direct)	.54	---	.33	.01	4.18	<.001
Problematic Internet Use → Cognitive Flexibility (Indirect)	-.07	-.26	---	.02	-1.36	.18

The second approach was to employ bootstrapping to examine bias-corrected percentile method confidence intervals (10000 resampling; 95% confidence interval), following Hayes’s (2018)

recommendations for the direct and indirect effect of problematic internet use on cognitive flexibility after the mediating role of strategies for coping with stress. For the direct effect, the confidence interval ranged from -.20 to -.01 and for the indirect effect it ranged from -.34 to -.19 with that both were significant indicating that strategies for coping with stress served as a partial mediator in the relation of problematic internet use and cognitive flexibility.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

Problematic internet use is becoming a more serious question in public health. It is common especially among adolescents and irreversibly impacts the future generations. The findings of the current study showed that problematic internet use negatively predicted cognitive flexibility without the inclusion of a mediator variable ($r = .39$). Previous research has shown that negative and incorrect use of internet caused deterioration in cognitive functions (Dong, et al., 2012; Dong, 2013; Dong, et al., 2013; Dong, et al., 2011; Lee et al., 2012; Mazhari, 2012; Zhou, et al., 2012) and in functional neural connections (Hong et al., 2013; Lin et al., 2012). Both the current study results and available literature indicated that adolescents with problematic internet use may lose their cognitive flexibility with time. Taken together, the current study results show compliance with available literature in that problematic internet use predicted cognitive flexibility.

The second significant finding of the study was that problematic internet use negatively predicted strategies for coping with stress ($r = .47$) indicating that teenagers failed to develop strategies almost half-and-half because of problematic internet use. Related literature showed that self-blame level was higher in individuals using the internet as a communication tool (Caplan, 2006). Individuals with high problematic internet use were observed to adopt online gaming as a safe haven from reality. (Shaw & Gant, 2002). Teenagers with high problematic internet use were reported to be more evasive than the ones using internet properly (Milani et al., 2009). They were inclined to evade potential risks (Ha et al., 2007). On the whole, the internet itself was termed as a safe haven for them (Kandell, 1998). Individuals developing strategies for coping with stress have been reported not to take on evasive behaviors but excessive or inappropriate internet use hinders individuals from having right choices for their good. Therefore, they may be having difficulty in giving right decisions for the purpose of evading stress as a result of excessive or inappropriate internet use. In light of these, individuals with problematic internet use may be said to be developing negative coping skills. The results of the current study therefore correspond with the related literature.

The last and the most remarkable finding of the study was that teenagers' problematic internet use levels did not positively predict cognitive flexibility after the inclusion of strategies for coping with stress ($r = -.07$; $p > .05$). This shows parallelism with the related literature as no findings which have reported problematic internet use have had a positive direct effect on cognitive flexibility were encountered. In other words, this finding might be deemed that problematic internet use predicted cognitive flexibility through coping with stress. That is, as teenagers' problematic internet use levels increase, they fail to develop strategies for coping with stress and thus their cognitive flexibility is impaired. Though related literature has already shown that cognitive flexibility and mental functions deteriorate due to problematic internet use, the current study results suggest that it may be not only directly because of problematic internet use but also of failure to develop strategies for coping with stress.

Certain limitations are evident in the current study. First of all, the responses of participants may include social desirability biases, since the data were collected using self-reported measures. The sample included only a limited number of schools in terms of variety. Therefore, the findings of the study should not be generalized as being typical of all adolescents. Additionally, the findings are related to a general sample, and the behaviors of the male and female participants were not examined separately. It is recommended that more detailed information, using qualitative or other research methods, be obtained in future studies, and that the data obtained be investigated in terms of gender and age variables.

The purpose of the current study was to observe if coping with stress served as a mediator between problematic internet use and cognitive flexibility. Cognitive flexibility is a skill that helps individuals develop

problem-solving skills and accommodate to differing circumstances (Ellis et al., 2018; Martin & Anderson, 1998; Mittal et al., 2015; Somer et al., 2011). Individuals will necessarily need to develop this skill especially in adolescence as it may be the most compelling period of life (Aery, 2019; Bedel & Ulubey, 2015; Öztürk, 2019). As the study results revealed, problematic internet use had a negative significant effect on cognitive flexibility without the inclusion of strategies for coping with stress ($\beta = -.39, p < .01$). Accordingly, the prediction effect of problematic internet use on cognitive flexibility became non-significant after the inclusion of strategies for coping with stress ($\beta = -.07, p > .05$). Considering this finding, the conclusion might be that helping individuals develop and regulate strategies for coping with stress is more useful than regulating their problematic internet use. Çuhadaroğlu (2011) examined the relationship between cognitive flexibility and coping with stress and found no positive correlations. However, some other studies (Gess, 2001; Kırpan et al., 2007) revealed that there was a positive relation between cognitive flexibility and stress. Another study by Laçın and Yalçın (2018) reported a positive prediction of cognitive flexibility by coping with stress. The study results showed that individuals with self-confident ability to manage stress had higher cognitive flexibility while individuals with submissive ability to manage stress had lower cognitive flexibility. Thus, it might be concluded that teenagers having coping skills in a positive manner may have higher cognitive flexibility when they face negative situations and easily adapt themselves to that current situation and solve it compared to those who have lower cognitive flexibility.

Teenagers have intense stressful experiences in adolescence (Aery, 2019; Bedel & Ulubey, 2015; Öztürk, 2019). Stress level may go up with problematic internet use. Gaining an effective skill for coping with stress is crucial to teenagers' healthy development. The current study displayed that having effective skills for coping with stress was the key factor for teenagers in that they expose their potentials, give right decisions, gain academic achievement and perform developmental functions properly. It may be substantial in accordance with this to provide practices and activities especially in secondary school period. Parents and teachers should also let teenagers face stress factors to help them develop coping skills for the purpose of helping them have confidence and belief to cope with stressful circumstances and get experienced.

Practices should be organized considering internet – stress relation in studies to examine problematic internet use. The current study results showed that although problematic internet use did not have a direct effect on teenagers' problem solving, decision-making, and adapting to current circumstance skills, it created an indirect help for individuals in handling the situation properly by creating a stress factor. In light of this, it is suggested that problematic internet use be evaluated and its effects on individuals' lives be examined.

REFERENCES

- Aery, A. (2019). *Cognitive Emotion Regulation and Resilience* [Unpublished doctoral dissertation]. Adler University.
- Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454. 10.1080/02673843.2016.1227716
- Arısoy Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*. 1(1), 55-67.
- Aydın, H. (2008). *Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Selçuk Üniversitesi.
- Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Gøtestam, K. G., Johansson, A., & Øren, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: A stratified probability sample study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2), 121-127. 10.1111/j.1467-9450.2008.00685.x
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). The role of cognitive flexibility on explanation adolescents coping strategies. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 291-300.
- Berber Çelik, Ç., Odacı, H., & Bayraktar, N. (2015). Is problematic internet use an indicator of eating disorders

- among Turkish university students?. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 20(2), 167-172. 10.1007/s40519-014-0150-3
- Cao, F., & Su, L. (2007). Internet addiction among Chinese adolescents: Prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281. 10.1111/j.1365-2214.2006.00715.x
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242. 10.1089/cpb.2006.9963
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Marshall, S., Jackson, C., Gloster, A. T., & Heaven, P. (2016). The development of compulsive Internet use and mental health: A four-year study of adolescence. *Developmental Psychology*, 52, 271-283. 10.1037/dev0000070
- Crone, E. A., Richard Ridderinkhof, K., Worm, M., Somsen, R. J., & Van Der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443-455. 10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York Harper Perennial.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. 10.15390/EB.2014.3466
- Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. 10.1016/S0747-5632(00)00041-8
- 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. 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dong, G., Devito, E. E., Du, X., & Cui, Z. (2012). Impaired inhibitory control in 'internet addiction disorder': a functional magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 203(2-3), 153-158. 10.1016/j.psychresns.2012.02.001
- Dong, G., Hu, Y., Lin, X., & Lu, Q. (2013). What makes Internet addicts continue playing online even when faced by severe negative consequences? Possible explanations from an fMRI study. *Biological Psychology*, 94(2), 282-289. 10.1016/j.biopsycho.2013.07.009
- Dong, G., Lin, X., Zhou, H., & Lu, Q. (2014). Cognitive flexibility in internet addicts: fMRI evidence from difficult-to-easy and easy-to-difficult switching situations. *Addictive Behaviors*, 39(3), 677-683. 10.1016/j.addbeh.2013.11.028
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Precursor or sequela: pathological disorders in people with Internet addiction disorder. *PLoS One*, 6(2), e14703. 10.1371/journal.pone.0014703
- Dong, G., Shen, Y., Huang, J., & Du, X. (2013). Impaired error-monitoring function in people with internet addiction disorder: an event-related fMRI study. *European Addiction Research*, 19(5), 269-275. 10.1159/000346783
- Dong, G., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Male internet addicts show impaired executive control ability: evidence from a color-word Stroop task. *Neuroscience Letters*, 499, 114-118. 10.1016/j.neulet.2011.05.047
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., Frankenhuis, W. E. (2018). Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12, 561-587. 10.1177/1745691617693054

- Farquharson, B., Allan, J., Johnston, D., Johnston, M., Choudhary, C., & Jones, M. (2012). Stress amongst nurses working in a healthcare telephone-advice service: Relationship with job satisfaction, intention to leave, sickness absence, and performance. *Journal of Advanced Nursing*, 68(7), 1624-1635. 10.1111/j.1365-2648.2012.06006.x
- Gess, L. J. (2001). Self-Esteem, coping, and social support as moderators of the relation between executive functions and high risk behavior among urban, african american adolescent girls. [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University, ABD.
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., Sim, M., ... & Cho, S. C. (2007). Depression and Internet addiction in adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430. 10.1159/000107426
- Hampshire, A., & Owen, A. M. (2006). Fractionating attentional control using event-related fMRI. *Cerebral Cortex*, 16(12), 1679-1689. 10.1093/cercor/bhj116
- Hong, S. B., Zalesky, A., Cocchi, L., Fornito, A., Choi, E. J., Kim, H. H., Suh, J. E., Kim, C. D., Kim, J. W., & Yi, S. H. (2013). Decreased functional brain connectivity in adolescents with internet addiction. *PLoS One*, 8, e57831. 10.1371/journal.pone.0057831
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. 10.1080/10705519909540118
- Internetworldstats (2016). *Internet Usage Statistics – The Internet Big Picture*. Available online at: www.internetworldstats.com/stats.htm.
- Johnson, B.T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping, and symptomatology in psychotherapy*. [Unpublished master thesis]. Marquette University. Faculty of the Graduate School. Milwaukee, Wisconsin. ABD.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(1), 11-17. 10.1089/cpb.1998.1.11
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185-192. 10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005
- Kömür, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. [Unpublished master thesis]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krpan, K. M., Levine, B., Stuss, D. T., & Dawson, D. R. (2007). Executive function and coping at one-year post traumatic brain injury. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(1), 36-46. 10.1080/13803390500376816
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76. 10.5455/apd.190501
- Kwon, J. H. (2011). Toward the prevention of adolescent Internet addiction. *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, 223-243.
- Laçın, B. G. D., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Lee, H. W., Choi, J. S., Shin, Y. C., Lee, J. Y., Jung, H. Y., & Kwon, J. S. (2012). Impulsivity in internet addiction: A comparison with pathological gambling. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15, 373-377. 10.1089/cyber.2012.0063
- Lee, Y. S., Han, D. H., Yang, K. C., Daniels, M. A., Na, C., Kee, B. S., & Renshaw, P. F. (2008). Depression like characteristics of 5HTTLPR polymorphism and temperament in excessive internet users. *Journal of Affective*

- Lee, K. E., Kim, S. H., Ha, T. Y., Yoo, Y. M., Han, J. J., Jung, J. H., & Jang, J. Y. (2016). Dependency on smartphone use and its association with anxiety in Korea. *Public Health Reports*, 131(3), 411-419. 10.1177/003335491613100307
- Lee, M. S., Oh, E. Y., Cho, S. M., Hong, M. J., & Moon, J. S. (2001). An assessment of adolescent Internet addiction problems related to depression, social anxiety and peer relationship. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 616-628.
- Lei, L., & Wu, Y. (2007). Adolescents' paternal attachment and Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 633-639. 10.1089/cpb.2007.9976
- Leung, L. (2006). Stressful life events, motives for Internet use, and social support among digital kids. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 204-214. 10.1089/cpb.2006.9967
- Li, H., & Lei, L. (2005). The relationship of coping styles and pathological Internet use of middle school students. *Acta Psychologica Sinica*, 37, 87-91. <https://journal.psych.ac.cn/acps/EN/Y2005/V37/I01/87>
- Li, H., Wang, J., & Wang, L. (2009). A survey on the generalized problematic Internet use in Chinese college students and its relations to stressful life events and coping style. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7(2), 333-346. 10.1007/s11469-008-9162-4
- Lin, F., Zhou, Y., Du, Y., Qin, L., Zhao, Z., Xu, J., et al. (2012). Abnormal white matter integrity in adolescents with internet addiction disorder: A tract-based spatial statistics study. *PLoS One*, 7, e30253. 10.1371/journal.pone.0030253
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173. 10.1207/S15328007SEM0902_1
- Logan, G. D., & Gordon, R. D. (2001). Executive control of visual attention in dual-task situations. *Psychological Review*, 108(2), 393. 10.1037/0033-295X.108.2.393
- Loose, R., Kaufmann, C., Tucha, O., Auer, D. P., & Lange, K. W. (2006). Neural networks of response shifting: influence of task speed and stimulus material. *Brain Research*, 1090(1), 146-155. 10.1016/j.brainres.2006.03.039
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130.
- MacKinnon, D. P., Cheong, J., & Pirlott, A. G. (2012). An introduction to statistical mediation analysis. In Cooper H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T. Rindskopf, D., & Sher, K. J. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (Vol. 2, pp. 313-331). American Psychological Association.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104. 10.1037/1082-989X.7.1.83
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. 10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Mazhari, S. (2012). Association between problematic Internet use and impulse control disorders among Iranian university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 270-273. 10.1089/cyber.2011.0548

- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 681-684. 10.1089/cpb.2009.0071
- Mittal, C., Griskevicius, V., Simpson, J. A., Sung, S., Young, E. S. (2015). Cognitive adaptations to stressful environments: When childhood adversity enhances adult executive function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 604-621. 10.1037/pspi0000028
- Odacı, H., & Berber Çelik, Ç. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382-2387. 10.1016/j.chb.2013.05.026
- Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66. 10.1016/j.chb.2013.11.019
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097. 10.1016/j.compedu.2010.05.006
- Öztürk S. (2019). Cognitive Flexibility and Emotional Autonomy in Adolescents: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. [Unpublished master's thesis]. Cukurova University.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223. 10.1016/j.chb.2012.10.014
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Assessing mediation in communication research* (pp. 13-54). London: The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (2017). Measurement of burnout: A review. *Professional burnout*, 199-215.
- Seepersad, S. (2004). Coping with loneliness: adolescent online and offline behavior. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, 35-39. 10.1089/109493104322820093
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck Jr, P. E., Khosla, U. M., & McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57(1-3), 267-272. 10.1016/S0165-0327(99)00107-x
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). Users divided? Exploring the gender gap in Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), 517-527. 10.1089/109493102321018150
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2011). Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri [From theory to practice five factor personality model and five factor personality inventory]. *İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi Edebiyat Fakültesi Yayınları*.
- Şenyiğit, A., & Kıran, B. (2019). Investigation of problematic internet use according to cognitive flexibility levels of high school students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*. C, 10, 35.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649-652. 10.1089/109493103322725432
- Tutuş, A. (2019). 11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması. [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Üneri, Ö. Ş., & Tanıdır, C. (2011). Evaluation of internet addiction in a group of high school students: a cross-sectional study. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(24), 265-272. 10.5350/DAJPN2011240402
- Vondráčková, P., & Gabrhelík, R. (2016). Prevention of Internet addiction: A systematic review. *Journal of*

- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y., & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health*, 41(1), 93-98. 10.1016/j.jadohealth.2007.02.002
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. 10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(1), 25-28. 10.1089/cpb.1998.1.25
- Zhou, Z., Yuan, G., & Yao, J. (2012). Cognitive biases toward Internet game-related pictures and executive deficits in individuals with an Internet game addiction. *PLoS One*, 7(11). 10.1371/journal.pone.0048961
- Zong, J. G., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N., Yan, C., ... & Chan, R. C. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(1), 1-6. 10.1186/1477-7525-8-66

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Bilişsel esneklik değişen koşullara göre bireylerin bilişlerini değiştirebilme yeterliliklerini ifade eden, üç temel alanı kapsayan bir kavramdır. Bu alanlar: Zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimi, durum ve davranışların alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi, zor durumları çözebilmek için birden fazla çözüm üretebilme becerisidir (Martin & Anderson, 1998; Dennis & Vander Wal 2010). Bilişsel esneklik becerisi sayesinde bireyler farklı durumlara hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlayabilirler (Hampshire & Owen, 2006; Loose, et al., 2006). Bunu gerçekleştirirken bir dizi alt düşünce işlevinin yerine getirildiği varsayılmaktadır (Logan & Gordon, 2001) ve bu durumu gerçekleştirmek için bir dizi yönetici işlevlere de ihtiyaç vardır (Dong, et al., 2014). Alanyazındaki çalışmalar, problemlili İnternet kullanımına sahip bireylerin bu tarz bilişsel süreçleri yönetebilecek becerilerde bozulmalar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Dong, et al., 2012; Dong, et al., 2013; Dong, et al., 2014; Dong, Shen, Huang, & Du, 2013; Dong, Zhou, & Zhao, 2011; Lee et al., 2012; Mazhari, 2012; Zhou, Yuan, & Yao, 2012). Problemlili İnternet kullanımı psikolojik yapılarla ilişkilidir. Problemlili İnternet kullanımı ile ilgilenen en çok bilinen çalışmacılardan biri olan Davis (2001) problemlili İnternet kullanımı olan bireylerde İnternet kullanımının stres kaynağı olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçme Araçları ve Yöntem: Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ekim ve Aralık 2018 tarihleri arasında Türkiye'nin kuzeybatısındaki 706 gönüllü lise ve ortaokul öğrencisinden oluşan örneklem alınmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 15.03 yıl (Standart Sapma = 1.81) olup, 10 ile 19 yıl arasında değişmektedir. Bunların %62.9'u (N = 444) kadın ve %37.1'i (N = 262) erkektir. Çalışma kapsamında Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014a) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Stresle Başakçımaya Ölçeği Aydın (2005, 2008) tarafından Türkiye bağlamı göz önünde bulundurularak ve Csikszentmihalyi'nin (1990) akış teorisi temelinde geliştirilmiştir. 14-17 yaşındaki ergenlerin dersler, ödevler, sınavlar, okul kuralları, öğretmenler, arkadaşlar, benlik algısı ve gelecek yaşam nedeniyle stresle başa çıkma stratejilerini ölçer. İnternet bağımlılığı ölçeği Young (1998) tarafından geliştirilen ve Pawlikowski, Altstötter Gleich ve Brand (2013) tarafından kısa form olarak uyarlanan YIAT-SF, 12 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. YIAT-SF'nin Türkçe uyarlaması hem ergenler hem de üniversite öğrencileri için Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından yapılmıştır. IBM SPSS Statistics 22.0'da betimsel analiz ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. AMOS Graphics'te ölçüm modeli ve aracılık modellerini incelemek için yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılmıştır. Tek boyutlu ölçümlerden kaynaklanan hataları önlemek için parselleme tekniği kullanılmıştır (Little ve diğerleri, 2002). Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formdan üç parsel elde edilmiştir.

Bulgular: Problemlili internet kullanım parselleri ile stresle baş etme faktörleri ($r = -.10 \leq r \leq -.37, p < .01$) arasında ve problemlili internet kullanım parselleri ile bilişsel esneklik parselleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.16 \leq r \leq -.27, p < .01$). Ayrıca stresle başa çıkma faktörleri ile bilişsel esneklik parselleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .21 \leq r \leq .35, p < .01$). Araştırmanın ikinci aşamasında, bilişsel esneklik ve problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide stresle başa çıkmanın aracı rolünü belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Analizde tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu gözlemlendi. Problemlili internet kullanımı bilişsel esnekliği olumsuz ($\beta = -.39, p < .01$) ve stresle başa çıkma düzeylerini olumsuz ($\beta = -.48, p < .01$) yordamaktadır. Ayrıca stres düzeyleriyle baş etme bilişsel esnekliği olumlu yönde yordamaktadır ($\beta = .54, p < .01$). Ayrıca problemlili internet kullanımının stresle başa çıkma düzeyleri aracılığı ile bilişsel esnekliği yordayan etki katsayısı $-.07 (p > .05)$ olarak tahmin edilmiştir. yapısal eşitlik modelindeki tüm etkiler anlamlıdır. Hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin önyükleme güven aralıkları alt ve üst sınırları sıfır değildir. Dolayısıyla önyükleme sonuçlarına göre ergenlerin problemlili internet kullanımının stresle başa çıkma aracılık yoluyla bilişsel esneklikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma: Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, problemlı İnternet kullanımı aracı değişken olmadan bilişsel esnekliği negatif yönde yordamaktadır ($r=-.39$). Hem mevcut çalışma hem de alandaki çalışmalar benzer şekilde problemlı İnternet kullanımına sahip ergenlerin zamanla bilişsel esnekliklerini kaybedebilecekleri ifade etmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, ergenlerde problemlı İnternet kullanımı stresle baş etme becerilerini negatif yönde yordamaktadır ($r=-.48$). Ergenlerin İnterneti problemlı bir şekilde kullanması sonucunda giderek stresle baş etme becerilerini neredeyse yarı yarıya kaybettiği sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili literatürde İnterneti iletişim amacıyla uzun süreli kullanan kişilerde kendini suçlama durumu yüksek düzeyde görülmektedir (Caplan, 2006). Problemlı İnternet kullanımı yüksek düzeyde olan ergenlerin, İnterneti sağlıklı kullanan akranlarına oranla sorunlarından daha fazla kaçınmacı davrandıkları ifade edilmektedir (Milani, et al., 2009). Çalışmadan çıkan diğer bir sonuca göre ergenlerin stresle baş etme becerileri bilişsel esneklik düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır ($r=.54$). Bilişsel esneklik düzeyi belirli davranışlardan ve eylemlerden etkilenmektedir. Stresle baş etme becerileri de bilişsel esneklik düzeylerini etkileyen faktörlerden birisi olarak değerlendirilebilir. Stres, konsantrasyon konusunda zorluklara (Dennis, et al., 2010; Schaufeli, et al., 2017), karar verme konusunda zorlanmaya ve sıklıkla dikkat ve hafıza konusunda zayıflıklara (Farquharson, 2012) yol açabilir. Araştırmanın son ve en önemli bulgusu ise, ergenlerin problemlı İnternet kullanım düzeyleri stresle baş etme becerileri aracılık ettiğinde bilişsel esneklik düzeyini anlamlı şekilde yordamamaktadır ($r=-.07$, $p>.05$). Bu bulgudan hareketle, aslında ilgili literatürde de karşılık bulan problemlı İnternet kullanımının bilişsel esneklik düzeyini doğrudan yordamadığı ifade edilebilir. Aslında bu bulgu problemlı İnternet kullanımının stresle baş etme üzerinden bilişsel esnekliği açıkladığı şeklinde de değerlendirilebilir. Ergenlerin problemlı İnternet kullanım düzeyleri arttıkça, stresle baş etme becerileri azaldığı, akabinde de bilişsel esneklik düzeylerinin olumsuz etkilendiği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler: Bireylerin mevcut potansiyellerini açığa çıkarmaları ve bilişsel esnekliklerini kullanarak doğru kararlar vermeleri, akademik olarak başarı göstermeleri ve gelişimsel diğer görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için anahtar rol olumlu stresle baş etme tarzına sahip olmalarından geçmektedir. Bunu sağlamak için özellikle ortaokul ve lisede stresle baş etme ile ilgili etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin ergenlerin üstesinden gelebilecekleri stres faktörleriyle karşılaşmalarına izin vermesi gerekmektedir. Böylece stresli durumlarla baş edebileceklerine olan inançlarının artması ve deneyim sahibi olmaları sağlanmış olacaktır.

Özellikle problemlı İnternet kullanımı ile ilgili yapılacak çalışmalarda, stres ile ilişkisi göz önüne alınarak uygulamaların planlanması gerekmektedir. Bu çalışma sonucu da göstermektedir ki problemlı İnternet kullanımı bireylerin doğrudan sorun çözme, karar verme, mevcut duruma ayak uydurma gibi yetilerine etki etmese de stres faktörü oluşturarak, bireylerin durumu sağlıklı ele almasında dolaylı bir sonuç meydana getirmektedir. Bu bilgi ışığında problemlı internet kullanımının değerlendirilmesi ve bireylerin yaşamına etkisinin araştırılması önerilmektedir.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ercan YILMAZ¹  Gulnar JAFAROVA² 

¹Prof. Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz@konya.edu.tr

²Öğrenci, Necmettin Erbakan Üniversitesi, gulnar.ceferova94@gmail.com

Makale Bilgileri

Makale Geçmişi
Geliş: 28.07.2022
Kabul: 13.09.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:
Öğretmen,
Öğretmen liderliği,
Lider öğretmen
özellikleri,
Ölçek geliştirme

ÖZ

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sistemik bir yaklaşım izlenen bu çalışmada Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri 690 öğrenciden (AFA için 445, DFA için 245 öğrenci) elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 18 vinyete dayalı madde ve 2 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. İlgili literatür dikkate alınarak bu boyutların “Etkileme” ve “Takım Liderliği” olarak isimlendirilmesine karar verilmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin (ÖLÖ) bu yapısı üzerinde DFA gerçekleştirilmiş, sonuçta 2 madde ölçekten çıkartılmıştır. İkinci Düzey DFA ile de sınanan ölçeğin uyum değerlerinin kabuledilebilir veya mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda 16 vinyete dayalı maddeden oluşan iki boyutlu bir yapı ortaya konulmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonuçları ölçeğin boyutları açısından incelendiğinde ÖLÖ’nün “Etkileme” alt boyutu için .902 ve “Takım Liderliği” alt boyutu için .701 olduğu tespit edilmiş, iç tutarlılık katsayısı ise .903 olarak belirlenmiştir. Bulgular ışığında 5’li likert tipli olan Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin öğretmenlerin liderlik becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Development of Teacher Leadership Scale: Validity and Reliability Study

Article Info

Article History
Received: 28.07.2022
Accepted: 13.09.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:
teacher,
teacher leadership,
teacher leader
characteristics,
scale development

ABSTRACT

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool in order to measure teachers' teacher leadership skills according to student opinions. In this study, in which a systematic approach was followed, Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were used. The factor analyses were done using the data obtained from the 690 students (445 for EFA and 245 for CFA). As a result of EFA, it was determined that the scale consisted of 18 items based on vignettes and 2 sub-dimensions. Taking the related literature into consideration, it was decided to classify these dimensions as “Influence” and “Team Leadership”. CFA was done on this structure of the Teacher Leadership Scale (TLS) and 2 items (vignettes) were excluded as a result. It was determined through a second level CFA that the tested scale's adaptive values were at an acceptable or perfect level. As a result of the factor analyzes carried out, a two-dimensional structure consisting of 16 vignette-based items was revealed.

In order to determine the reliability of the scale, Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated. When the results of the reliability analyses were analyzed in terms of the scale's dimensions, it was determined as .902 for the “Influence” sub-dimension of TLS and as .701 for the “Team Leadership” sub-dimension of the scale. The internal reliability coefficient of TLS was determined as .903. According to the findings, it was concluded that the 5-point Likert-type Teacher Leadership Scale is a valid and reliable measurement tool to measure the leadership skills of teachers.

Atf/Citation: Yılmaz, E. & Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 328- 346.



GİRİŞ

Hızlı bir değişim ve gelişim sürecinin yaşandığı günümüzün zorlukları ile baş edebilmek için öğrencilerin birçok beceriyle donatılması gerekir. Bu gereksinimin karşılanması ise okul ve onun önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sorumluluğundadır (Cretu, 2017). Öğrencilere çağımızın gereksinimlerine uygun beceriler kazandırabilmeleri için kuşkusuz ki, öğretmenlerin de kendi nitelik ve becerilerini geliştirmeleri, değiştirmeleri gerekmektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler sonucu bilginin öğrenciler tarafından erişilebilir olgu haline gelmesi (Özel, 2016) öğretmenleri bilgiyi aktaran kişi olma konumundan çıkarıp öğrencilere bilgiyi elde etmeleri için yol gösteren, onları motive eden, amaçları yönünde etkileyen, hedefleri ışığında destekleyen kişiler olma konumuna getirmiştir (Alashwal, 2019). Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin liderlik özelliklerini barındırması gerektiği söylenebilir (Can, 2014; Saydullayeva & Raxmanova, 2021; Warren, 2021). Öğretmen faaliyetlerinin çoğu sınıf ortamlarında öğrencilerle ilişkili olduğundan onların liderlik becerilerinin öğrenci gelişimi açısından fayda sağladığı düşünülebilir (Shen, Wu, Reeves, Zheng, Ryan & Anderson, 2020; Warren, 2021). Ayrıca, liderlik kavramının doğasının tek kişi liderliğinden paylaşılmış bir olgu haline geçiş yapması kurumsal açıdan da okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik sorumluluğu alması gereken önemli kişiler olduğu kanısını ortaya çıkarmaktadır (Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013). Bu sebepten öğretmen liderliği son zamanlarda araştırılan güncel konulardan biri konumuna gelmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen liderliğinin okul kültürü (Güven, 2015; Kabler, 2013; Öztürk & Şahin, 2017; Wynne, 2004; Yusof, Al-Hafiz Osman & Noor, 2016), örgütsel bağlılık (Colak, Altinkurt & Yılmaz, 2014), sınıf, okul iklimi (Aslan, 2011, İnanır, 2020), meslektaşların faaliyetleri (Fairman & Mackenzie, 2012), okul etkililiği, gelişimi (Hook, 2006; Muijs & Harris, 2006), öğrenci başarısı (Katyal & Evers, 2004; Shen vd., 2020; Sugg, 2013; Warren, 2021; Wilson, 2016) gibi değişkenler üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkılarak okullarda görev yapan öğretmenlerin hangi düzeyde liderlik becerilerine sahip olmalarının tespit edilmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu arz dikkate alınarak öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalarda kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen liderliğine ilişkin araştırmalarda kullanılmak üzere çeşitli ölçme araçlarının mevcut olduğu görülmüştür. Bu ölçme araçlarından biri, Katzenmeyer ve Moller'in (2009) geliştirmiş olduğu, "öz farkındalık", "değişime öncülük etme", "iletişim", "çeşitlilik", "öğretimsel yeterlilik ve liderlik", "sürekli iyileştirme" ve "kendi kendine organize olma" gibi yedi boyuttan oluşan "Öğretmen Liderliği Öz-değerlendirme" (Teacher Leadership Self-Assessment (TLSA)) ölçeğidir. İlgili ölçeğin boyutları farklı araştırmacıların (Mansor, Yunus & Yuet, 2018; Yaacob & Don, 2008) öğretmen liderliği ile ilgili oluşturduğu modellere, araştırmalara ışık tutmuştur.

Öğretmen liderliği ile ilgili bir ölçek de Türkiye'de Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. İlgili ölçek "Kurumsal Gelişme", "Mesleki Gelişim" ve "Meslektaşlarla İşbirliği" isimli üç boyuttan oluşmaktadır. İlk boyuta göre, öğretmenler yönetsel faaliyetlere katılarak gelişime katkı sağlar. Mesleki gelişim boyutu, öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmelerine, rol model davranışları ile öğrencileri ve diğer öğretmenler üzerinde etki oluşturmalarına işaret eder. Üçüncü boyut ise, öğretmenler arası işbirliğine odaklanmaktadır.

Diğer bir ölçme aracı ise, Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından gerçekleştirilen ölçektir. Bu ölçek 4 boyuttan- "Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek", "Öğretmen liderlerin özellikleri", "Okul çapında karar alma sürecine katılım", "Çeşitlilik ve sürekli gelişim"- oluşmaktadır. Bahsi geçen son iki ölçek 5'li likert tipi ölçektir.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu ölçeklerin yanı sıra alan yazın incelemesi zamanı benzer nitelikleri ölçmeye hizmet eden Deniz ve Hasańbebiođlu'nun (2003) "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeđi", Demir'in (2014) "Öğretmen Liderliđi Kültürü Ölçeđi", Yuet, Yusof & Mohamad'ın (2016) ise "Öğretmen Liderliđi Yeterlilik Ölçeđi (Teacher Leadership Competency Scale)" isimli ölçme araçları geliştirdikleri tespit edilmiştir. Fakat ismi geçen bu ölçekler öğretmenlerin kendi algılarına göre liderlik özelliklerini betimlemeye yönelik geliştirilmiştir. Öğretmen liderliğinin nihai amaçlarından birinin öğrenci öğrenmelerini geliştirmek olduğu (Sinha, Hanuscin, Rebello, Muslu & Cheng, 2012) ve bu kavramın öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğretimi tasarlama, onların derse katılımlarını sağlama gibi günlük sınıf etkinlikleri ile bağlantılı olduğu (Can, 2014) dikkate alındığında öğrenci görüşlerinin öğretmenlerin liderlik özelliklerini betimlemede önemli etken olduğu söylenebilir.

Tsai (2017), bu alanda kullanılmak üzere geliştirilmiş bazı ölçme araçlarının az sayıda maddeyi kapsamısına (Leithwood & Jantzi, 1999), geçerlilik ve güvenirlik sorunu olduğuna (Cheng, 2009; Riel & Becker 2008) da vurgu yaparak öğrencilerin bakış açısını dikkate alan Öğretmen Liderliği Stil Ölçeği (The Teacher Leadership Style Scale) geliştirmiştir. İlgili ölçme aracı 29 madde ve "Karizmatik lider", "İdeolojik lider" ve "Pragmatik lider" isimli 3 boyuttan oluşmaktadır.

Bahsi geçen bu ölçekte daha çok liderlik tarzlarının dikkate alınması, öğrencilerin bakış açısından öğretmenlerin liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması göz önünde bulundurularak, öğrenci görüşlerine dayalı bir şekilde öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber geliştirilecek olan ölçme aracı vinyete dayalı maddelerden oluşan bir ölçek olma özelliği ile de daha önce geliştirilmiş olan ölçeklerden farklılaşmaktadır. Vinyetler bir durum veya kişi hakkında yargıya varmalarını sağlamak için katılımcılara sunulan kısa açıklamalardır (Rooks, Raub, Selten & Tazelaar, 2000). Vinyetler, resim, simüle edilmiş metin (kısa hikaye) vs. şekillerde oluşturularak katılımcılara sunulur ve konu ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılır (Hughes & Huby, 2002). Araştırmalarda betimlenmeye çalışılan durumu somutlaştırma, vinyetleri (kısa hikayeler) diğer ölçme araçlarında bulunan soru türlerinden farklı kılan özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Alexander & Becker, 1978). Bu özelliği dikkate alınarak, vinyetlerin katılımcıların tutum, algı ve inançlarını tespit etmede nitelikli verilerin elde edilmesini temin eden daha faydalı ölçme araçları olduğu kanısına varılabilir (Hughes & Huby, 2002). Araştırmanın çalışma grubunun öğrencilerden oluşacağı göz önünde bulundurularak konu ile ilgili katılımcılara sunulacak olan soruları somutlaştırmak için vinyetlerin (kısa hikayelerin) kullanılmasının daha nitelikli verilerin elde edilmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Bu düşünce ve ilgili alanda vinyete dayalı ölçeklerin geliştirilmediği gerçeği göz önünde bulundurularak yapılacak olan bu araştırmada öğretmenlerin liderlik becerilerini değerlendirmek için vinyete dayalı bir şekilde geçerli ve güvenilir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Kuramsal Altyapı

Öğretmen liderliği hem kurumsal hem de öğrenci gelişimi açısından önemli etken olarak değerlendirilebilir. Okullarda dağıtılmış liderliğin bir yansıması olarak öne çıkan (Rutherford, 2006) öğretmen liderliğinin kesin net bir tanımı yapılmamakla (Lai & Cheung, 2015; Muijs & Harris, 2003) beraber literatür incelendiğinde bu kavramın çeşitli açılardan ele alındığı görülmektedir.

Öğretmen liderliği, tüm öğretmenlerin çeşitli zamanlarda lider olma olasılığını belirleyen paylaşılmış ve kolektif bir çabadır (Greenlee, 2007). Öğretmen liderliği bir rol olmakla beraber bir eylem olarak da tanımlanabilir. Öğretmenlerin liderlik faaliyetlerinin bu mesleğinin oluşumundan itibaren sınıf içinde mevcut olduğu söylenebilir (Guenzler, 2016). Öğretmen liderliği sınıf içi faaliyetler açısından düşünüldüğünde, eğitim öğretim süreçlerini öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine göre tasarlayabilme, öğrencilerin kendi istekleriyle derse katılımını sağlayabilme, onların sürekli kendilerini

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

geliştirmeleri için yöneltebilme becerisi olarak ifade edilebilir (Can, 2014). Fakat, zamanla öğretmenlerin liderlik faaliyetleri sınıfın ötesine taşınmıştır (Guenzler, 2016). Sınıfın ötesine taşınan bu liderliği Petrie (1995) öğretmenlerin okul içinde gerçekleştirilen mesleki toplantılarda en iyi uygulamaları ile ilgili bilgiler paylaşması, öğretmen adaylarına mentörlük yapması gibi faaliyetlerle ilişkilendirmiştir (Cosenza, 2015). Lambert (2003) ise, lider öğretmenleri fark yaratma hayali olan, amaca yönelik duygularını canlı tutmayı başaran, düşünen, sorgulayan, faaliyet odaklı, zanaatlarını geliştiren, güçlü benlik duyguları olan, öğrenci öğrenmeleri için sorumluluk alan, kendisi de öğrenmeye açık olan bireyler olarak tanımlamıştır (Lambert, 2003).

Yapılan açıklamalardan öğretmen liderliğinin çeşitli boyutlarda ele alındığı, öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rollerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen liderliği kavramının daha iyi anlaşılmasını temin etmek için birçok araştırmacı bu kavramı birden çok boyutta açıklama yolunu tutmuşlar. Day ve Harris'in (2003) belirlediği 4 boyuttan yola çıkılarak lider öğretmenlerin rol ve özellikleri genel olarak aşağıdaki şekilde ifade edilebilir. Lider öğretmenler,

- okul felsefesini sınıf ortamındaki öğretim faaliyetlerine yansıtır,
- okul süreçlerini sahiplenme duygusu ile kendilerini gelişim ve değişimin bir parçası gibi hisseder,
- kendi uzmanlığı ile diğer öğretmenler için de bilgi kaynağı fonksiyonu icra eder;
- öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmeyi temin eden meslektaşlar arası yakın ilişkilerin kurulmasına, işbirlikçi kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlar (Harris, 2003; Muijs & Harris, 2003).

Öğretmen liderliğinin önemi, öğretmen liderlerin oynadığı rol ve işlevlerde yatmaktadır (Pang & Miao, 2017). Harrison ve Killion (2007) lider öğretmenlerin kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, öğrenmeyi kolaylaştıran, sınıf destekçisi, okul lideri, mentor, veri koçu, değişim katalizörü, sürekli öğrenen olma gibi rollere büründüklerini ifade etmişler.

Tüm bu açıklamalar ve liderliğin temelinde etki, etkileme kavramının yattığı (Beycioğlu & Şahin, 2017) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin başarılı bir şekilde liderlik sergileyebilmesi için okul paydaşlarını etkileme becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğretmen faaliyetlerinin büyük bir kısmı sınıf içi öğretim süreciyle ve öğrencilerle ilgili olduğundan (Warren, 2021) bu etkilemenin öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi gerekecektir. Öğrencileri etkilemek için ise, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, merak ve bireysel özelliklerini bilmesi, bu özelliklere uygun ders işleme yöntem ve tekniklerini, öğretim sürecinde kullanılacak araç ve gereçlerini, iletişim tarzını seçmesi, onların güvenini kazanması, yeteneklerini ortaya çıkarması, amaçları yönünde motive etmesi gerektiği düşünülmektedir. Lider öğretmen faaliyetleri sınıf içi aktivitelerle sınırlı kalmadığından bu özelliği taşıyan öğretmenlerin öğrencilerin faaliyetlerini sınıfın ve okulun ötesine taşıyacak işbirlikçi sosyal aktiviteler gerçekleştirilmesi, öğrencilerin okul dışındaki yaşamları ile de ilgilenmesi gerektiği de söylenebilir (Can, 2014)

Öğretmenlerin sunulan bu liderlik özelliklerine sahip olmasının sınıf içinde ve ötesinde, okul içinde ve okul dışında eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde önemli iyileştirmelere yol açacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu ölçek geliştirme çalışmasında öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya'nın merkez ilçelerinde ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim görmekte

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

olan 690 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde analiz için örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde madde sayısı dikkate alınmaktadır. Katılımcı sayının madde sayısının kaç misli olması konusunda araştırmacılar farklı görüşlere sahip olsa da genel kabul gören yaklaşım, örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 katı (Bryman & Cramer, 2001) veya 10 misli olması gerektiği yönündedir. Genel olarak ifade edildiğinde, sosyal bilimler araştırmalarının çoğunda örneklem büyüklüğünün faktör analizine tabi tutulacak madde sayının en az 5 misli olması şartıyla 200-350 civarında olması uygun görülebilir (Gürbüz & Şahin, 2018). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizi için örneklem belirlenirken Çok Aşamalı Örneklem yöntemi dikkate alınmıştır. Evrendeki öğrenciler öğrenim gördükleri ortaokul ve lise okul türlerine göre tabakalara ayrılmıştır. Her bir alt tabakalarda yer alan okullar küme olarak değerlendirilmiştir. Rassal kümeleme örnekleme yöntemi ile okullar belirlenerek bahsi geçen okullarda eğitim alan öğrencilere taslak ölçekler uygulanmıştır.

Taslak ölçek formundaki vinyete dayalı maddelerin anlaşılır olup olmadığı (12 ortaokul, 14 lise öğrencisi) ve ölçeğin cevaplanma süresi (16 öğrenci) evrendeki alt tabakasından rassal kümeleme örnekleme metodu ile seçilmiş 42 öğrencinin katılımı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirilecek olan ölçeğin kararlılığını tespit etmek amaçlı evrendeki alt tabakasından rassal kümeleme örnekleme yöntemi ile belirlenen 103 öğrenci test tekrar sürecinin örneklemini oluşturmuştur. Bu aşamalarda katılım sağlayan öğrenci sayısı da dikkate alındığında araştırmanın genel çalışma grubunun 835 öğrenciden oluştuğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Taslak Ölçeğin Geliştirilmesi: Taslak ölçek geliştirmeden önce 82 tane öğretmenden açık uçlu bir şekilde bir öğretmenin sahip olması gereken liderlik özelliklerini betimlemeleri istenmiştir. Bu betimlemeler ışığında lider öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler liste haline getirilmiştir. Bu liste üzerinden yine aynı öğretmenler, listede bulunan lider öğretmen özelliklerini öncelik sıralamasına tabi tutmuşlardır. Sıralama sonuçları incelenmiş ve her bir görüşün aldığı puanlara göre öncelik sıralaması yapılmıştır. Daha sonra öneriler, Pareto analizi tekniği ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Pareto analizine, literatürde “80-20”, “90-10” kuralı veya “70-30” kuralı da denir. ABC analizi olarak da isimlendirilen Pareto grafiği, alışılmış temel ayırım metodu veya önceliklerin belirlenmesi olarak kullanılmaktadır. Pareto analizi, değişik sayıdaki önemli sebepleri, daha az önemde olan sebeplerden ayırmak için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik bir olayın grafik yardımıyla gösterilmesi ve karşılaşılan problemin veya konunun en önemli sebebi üzerinde dikkati yoğunlaştırmakta ve önceliklerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Özcan, 2001).

Gerçekleştirilen pareto analizi ile belirlenen öğretmen liderliği nitelikleri; uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, lider öğretmende bulunması istenilen özellikler gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma ve gruplandırmaya ait niteliklerin, alanyazın ve kuramsal yapı (Bozak, 2019; Can 2014; Can, 2009; Çakırcı, 2017; Harris, 2003; Harrison & Killion, 2007; Lambert, 2003; Muijs & Harris, 2003; Wynne, 2004) tutarlığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu işlemlerle öğretmen liderliği özelliklerinin ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun vinyetler (kısa hikayeler) tasarlanmıştır. Tasarlanan vinyetler tekrar alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Vinyetlerin öğretmen liderliği, liderlik, öğretmen özellikleri vs. alanlarda akademik araştırmalar gerçekleştirmiş uzman kişiler tarafından (5 alanında uzman) değerlendirilmesi sağlanmıştır. Gönderilen değerlendirme formuna uygun olarak uzmanlar geliştirilen ölçeğin yapısını oluşturan nitelikler, vinyetler, bu vinyetlerin içeriği, anlamlılığı, yapısı ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini belirli kriterlere (1=uygun değil, 2=çok düzeltilmesi gerekli, 3= az düzeltilmesi gerekli, 4= çok uygun) göre ifade etmişler. Uzman görüşlerindeki uyum durumu Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Kendall's $W = ,317$ $p = ,216$). Uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak vinyete dayalı maddeler üzerinde gerekli

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

görülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra, taslak ölçekteki vinyetlerin dil, anlatım, ifade ve anlaşılabilirlik durumunu değerlendirmek için 3 dilbilim uzmanı ile iletişime geçilmiş, ilgili alanda değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına uygun olarak vinyetler yeniden yapılandırılmıştır. Uzman değerlendirmelerinden ve gerekli görülen düzenlemelerden sonra 28 maddeli taslak ölçek 23 maddeye düşürülmüştür.

Öğretmen Liderliği ölçeğinin vinyete dayalı 23 maddesinin cevaplandırılma şekli ile ilgili ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda taslak ölçekteki vinyete dayalı maddelerin likert tipli 5 dereceli (1- Benim öğretmenime hiç benzemiyor, 2- Benim öğretmenime benzemiyor, 3- Benim öğretmenime ne benziyor ne benzemiyor, 4-Benim öğretmenime benziyor, 5- Benim öğretmenime çok benziyor) cevaplandırma modelinin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yönerge kısmı da oluşturularak taslak ölçeğe son hali verilmiştir.

Taslak ölçek, 26 kişiden (12'si ortaokul, 14'ü lise düzeyinde öğrenim gören) oluşan öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden anlamakta zorlandıkları kısımları işaretlemeleri ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen görüşler göz önünde bulundurularak ilgili sorunlar düzeltildikten sonra taslak ölçek tekrardan dilbilim uzmanlarına gönderilerek incelenmesi sağlanmıştır. Uzman onayı alındıktan sonra taslak ölçeğe son hali verilmiştir. Daha sonra cevaplama süresini belirlemek amacıyla taslak ölçek 16 öğrenciye sunulmuş, cevaplanma süresinin 12-14 dakika arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde; öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizler yer almaktadır.

Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin (bundan sonra ÖLÖ) geliştirilmesi amacıyla ilk gerçekleştirilen analiz açımlayıcı faktör analizi olmuştur. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen maddelerin yapı geçerliliğinin ne derece yeterli olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sunulmuştur. Ölçeğin boyutları belirlenmesinden sonra bu boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlilik hesaplamalarına da yer verilmiştir.

Toplanan verilerle ÖLÖ'ye ait maddelerin ölçekle tutarlılığını belirlemek amacıyla maddelerin madde-toplam puan korelasyonları ve anti-image korelasyon matrisleri incelenmiştir. Maddelerin madde-toplam analiz sonuçlarına göre; madde-toplam korelasyon değerleri .330 ile .685 arasında değişmektedir. Bu değerlerin 0.30 üzerinde gerçekleşmesi gerektiği belirtilir (Büyüköztürk, 2015). Bu sonuçlara göre ölçek maddeleri analize alınabilir. Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda anti-image korelasyon değerlerinin .828 ile .960 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin ölçekle ilişkili olduğu ölçütü, anti-image korelasyon matrisinin köşegeninin ,5'in altında olmamasıdır (Can, 2018). ÖLÖ'nün anti-image korelasyon matrisinin köşegen değerlerine göre tüm ölçek maddeleri ölçekle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

ÖLÖ'nün geliştirilmesi aşamasında elde edilen veri setinin faktör analizi için, örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi değerleri ile sınanmıştır. ÖLÖ için Bartlett testi Ki-Kare değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüş ($X^2=4403,126$; $p<0,01$) ve KMO katsayısı da 0.941 olarak hesaplanmıştır. KMO değeri .50 değerinden büyük olduğunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu varsayılabilir (Kalaycı, 2005). Bu sonuçlara göre, toplanan veri setinin örneklem büyüklüğünün, ÖLÖ'nün faktör analizi için yeterli olduğu kanısına varılmıştır.

Yapı Geçerliliği

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin (ÖLÖ) açımlayıcı faktör analizi (AFA):

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

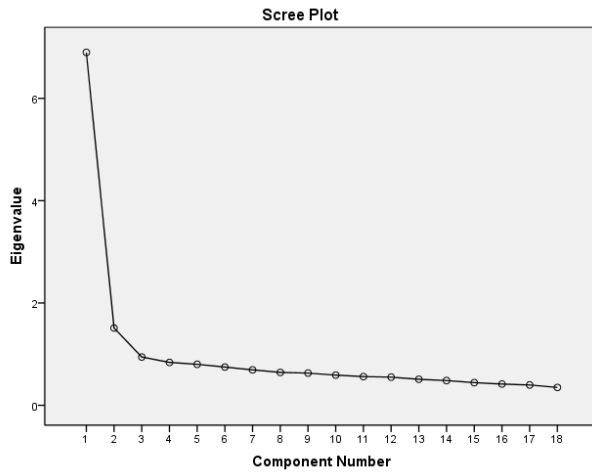
ÖLÖ'nün yapı geçerliğini kestirmede iki temel yöntem kullanılmıştır. Bunlar açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizidir. ÖLÖ için ilk önce 445 veri üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA ile birbirleriyle ilişkili olan değişkenler bir araya toparlanır, böylece veri seti tanımlanır ve özetlenir (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu sebepten ÖLÖ'nün maddelerinin birbirleriyle ilişkilerini incelemek ve bu maddelerin kendi aralarında nasıl kümelendiğini tespit etmek amacıyla AFA analizi gerçekleştirilmiştir. AFA analizi sürecinde faktör yüklerinin hesaplanmasında temel bileşenler analizi (Principal Component) metodu, döndürme tekniği olarak ise varimax kullanılmıştır.

AFA gerçekleştirilirken maddelerin çıkarılması ve faktör sayısının belirlenmesinde Büyüköztürk (2015) ve Çeçen (2006) tarafından önerilen; a) her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olmasına, b) maddelerin bir tek faktörde yüksek yük değerleri alması veya bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeriyle bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri ile farkının en az “.10” olması, c) faktöre yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlılığı, d) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması, e) tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması, f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı ölçütleri dikkate alınmıştır.

AFA sonucunda elde edilen ve şekil 1’ de verilen Yamaç Birikinti Grafiğinin incelenmesi ile eğimin kaybolduğu kırılma noktasında X eksenini bileşen sayısının iki olduğu görülmüştür. Bu nedenle ÖLÖ'nün faktör sayısının en az iki olduğuna karar verilmiştir.

Şekil 1

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği



AFA ile ÖLÖ'nün, iki faktörden oluşan bir yapı olabileceği kabul edilmiştir. ÖLÖ'nün 23 maddesi içerisinde yer alan M1, M10, M5, M16, ve M20 numaralı maddeler sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Sırayla gerçekleşen çıkarımlarda AFA analizi tekrar yapılmıştır. Her bir madde çıkarımında uzmanlara danışılmıştır. Faktör (AFA ve DFA) analizleri sonucunda ölçekten çıkarılan maddeler, bazı istatistiksel değerler ve uzman görüşleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. AFA ve DFA sonucunda ÖLÖ'nin madde çıkarımı ile ilgili uzman görüşleri

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çıkarılan ölçek madde no	Yapılan analiz türü	Faktör yükü	Madde varlığı ile Açıklanan varyans	Madde çıkarımı ile Açıklanan varyans	Standardize yol katsayıları	Uzman Görüşü
10	AFA	.333	41,724	42,921		Öğretmenin fiziksel görünümüyle ilişkilidir. Diğer vinyetlerde olumlu davranış ve özellikleriyle öğretmenlerin rol model olma özelliği ölçülmüştür.
16	AFA	.361	42,921	43,903		Öğretmenin disiplin sağlama özelliğini ölçen bu vinyetin yapısı başka bir maddede (ters puanlamasıyla) de mevcuttur. Bu anlamada ilgili maddenin çıkartılmasının ölçek yapısına olumsuz etki etmeyeceği düşünülebilir.
1	AFA	.452	44,195	45,284		İlgili madde öğretmenin espri yeteneği ile ilgilidir. Literatürde espri yeteneği lider öğretmen özellikleri içerisinde önemli etken olarak yer almamaktadır.
5	AFA	.486	44,395	45,570		Madde içeriği başka bir maddeyle benzer içeriğe (öğrenci yeteneklerinin farkına varma) sahiptir.
20	AFA	500	45,570	46,714		Öğretmenin mesleki uzmanlığını içeren bir vinyettir. Diğer maddelerin genel olarak bu özelliği ortaya çıkardığı da söylenebilir.
3	DFA				.474	Diğer bir maddeyle benzer yapıyı ölçmektedir.
22	DFA				.382	Maddenin ölçtüğü yapı diğer maddelerle de sağlanmaktadır

Tüm bu madde çıkarımıyla elde edilen AFA sonuçları ile 2 alt faktöre sahip ve toplam varyansın %46,715'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. AFA ile birlikte elde edilen faktörler ve maddelere ait faktör yükleri tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)

Maddeler	Bileşenler	
	1	2
M8	,687	
M12	,686	
M4	,683	
M11	,673	
M6	,671	
M18	,665	
M9	,663	
M2	,662	
M23	,637	
M7	,626	
M17	,607	
M19	,587	
M3	,580	
M15	,569	
M21		,801
M13		,643
M14		,624
M22		,618

Açıklanan Varyans Toplam: %46,715, Faktör 1: %33,216 ve Faktör 2: %13,499

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tablo 2’den ÖLÖ’ye ait AFA sonuçlarına bakıldığında ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin .569 ile .801 arasında olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin .40’dan yüksek olması ilgili maddelerin öngörülen yapıyı ölçmesinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Aynı faktör altında kümelenen maddeler adlandırılmıştır. AFA sonuçlarına göre 14 maddeden (M8, M12., M4, M11, M6, M18, M9, M2, M23, M17, M19, M3 ve M15) oluşan birinci faktör “Etkileme”, 4 maddeden (M21, M13, m14 ve M122) oluşan ikinci faktör ise “Takım liderliği” olarak adlandırılmıştır.

ÖLÖ’nün alt boyutlarıyla ölçeğin tamamının aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için, alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla ölçeğin toplam puanları arasındaki ilişkisine bakılmıştır.

Tablo 3

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Takım Liderliği	Öğretmen Liderliği
Etkileme	r ,603**	,983**
TakımLiderligi	r	,652**

(**): $p < .01$)

Pallant’a (2016) göre, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının orta düzeyde olması, ölçeğin yapı geçerliğini nitelikli olduğunun göstergesidir. ÖLÖ’nün alt boyutları ve alt boyutlarının ölçek toplam puanı ile korelasyonu incelendiğinde, elde edilen korelasyon katsayılarının .603 ile .983 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ÖLÖ’nün alt boyutlarının, toplam puan ile yeterli düzeyde korelasyona sahip olduğunu, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

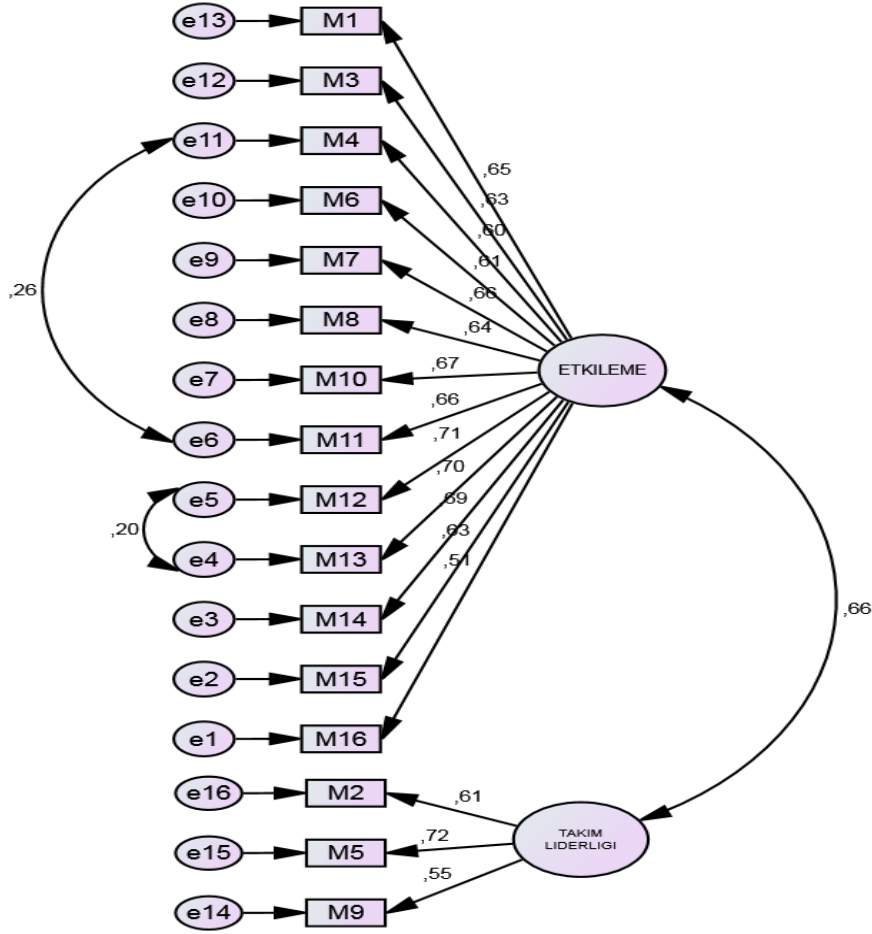
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin (ÖLÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA):

Gerçekleştirilen AFA sonucu ile oluşan 18 maddelik ve iki boyutlu ölçek; 245 kişiye uygulanmış ve elde edilen veri seti ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA sonucunda oluşturulan modelde iki maddenin (3 ve 22. madde) hata varyansı oldukça yüksek ve regresyon ağırlığı çok düşük çıktığından modelden çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu karara varmadan önce uzman görüşlerine de başvurulmuş, ilgili maddelerin ölçekteki diğer maddelerle benzer yapıyı ölçtüğü göz önünde bulundurularak, çıkartılmaları halinde ölçeğin genel olarak ölçmeye çalıştığı yapıya zarar vermeyeceği kanaatine gelinmiştir (madde çıkarımıyla ilgili işlemler için Tablo 1’e bakınız). Bahsi geçen maddelerin çıkartılmasından sonra elde edilen 16 maddelik ölçeğin madde numaraları yeniden düzenlenmiş, yeni numaralandırmaya uygun model oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulmuş bu model yeniden test edilmiş, gerçekleştirilen analiz sonucunda yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indeksleri için kabul edilebilir değerler elde edilmiştir. Bu işlemler sonucunda Öğretmen Lideliği ölçeğinin geçerliliği için gerçekleştirilen DFA sonucu elde edilen ölçek modeli şekil 2’de sunulmuştur:

Şekil 2

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin DFA Sonuçları: Standartlaştırılmış Yol Diyagramları

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması



ÖLÖ'nün DFA ile oluşturulmuş yol diyagramı (bkz. Şekil 2) ölçek maddelerinin standardize yol katsayıları; 0,51 ve 0,72 arasındadır. Kline (2005)'e göre maddelerin standardize yol katsayılarının .50 ve üzerinde ise ilgili maddeler, ilişkili olduğu değişkeni temsil edebilmektedir. Modelde yer alan maddelere ilişkin incelenen standardize yol katsayıları, maddelerin yeteri kadar yordayıcı özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Modele ait uyum indeks değerlerine tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması.

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NFI	RMSEA
	248,363/101=2,459	,957	,963	,963	,943	,940	,046
Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum

(*:Şimşek, 2007; Yılmaz & Çelik, 2009; Yılmaz & Jafarova, 2022)

Tablo 3 incelendiğinde, Öğretmen Liderliği Ölçeğinin DFA sonucunda 2 boyutlu olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd=2,459$); GFI (Goodness of Fit Index) =0,957; CFI (Comparative Fit Index)= 0,963, IFI (Incremental Fit Index)= 0,963; AGFI (adjusted goodness-of-fit index)=0,943 ve NNFI (Non-Normed Fit Index) =0,940; RMSEA değeri ise 0,46 olarak bulunmuştur. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının “2 – 3” aralığında olması (Kline, 2011),

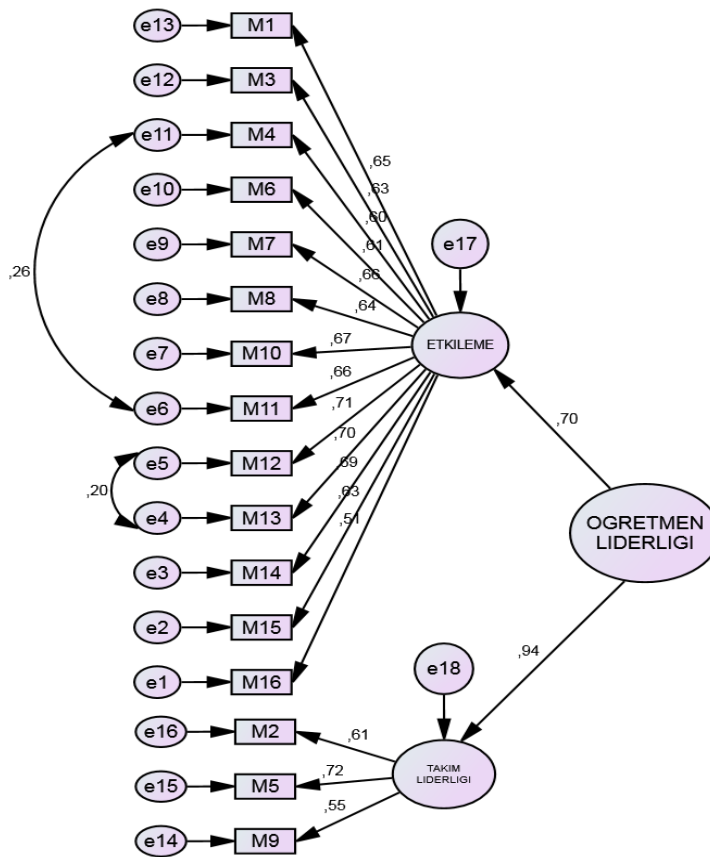
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

GFI, CFI, IFI ve NNFI uyum indekslerinin 0.95 değerine yakın, RMSEA değerinin 0.07'ten küçük olması modelin verilerle iyi uyum sağladığının simgesi olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada geliştirilmekte olan ölçek için elde edilen uyum indeksleri ile ortaya çıkarılan model ve eldeki verilerin iyi uyum gösterdiğinin kanıtı olarak kabul edilebilir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (M4-M11;M12-M13) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır.

Çok boyutlu ölçeklerde ortaya konan çok faktörlü yapı mutlaka ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmelidir (Meydan & Şeşen, 2011). Buradan hareketle ÖLÖ' nün iki boyutundan biri gizil değişken olarak belirlenerek ikinci düzey çok faktörlü modelle test edilmiştir. Gerçekleştirilen bu teste ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları şekil 3'de görülmektedir.

Şekil 3

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonuçları: Standartlaştırılmış Yol Diyagramları



ÖLÖ' nün birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda belirlenen Takım Liderliği ve Etkileme boyutlarının bir üst kapsamda Öğretmen liderliğini faktöründe birleşmesini test etmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (bkz. Şekil. 3). Oluşturulan ikinci düzey faktör analizine yönelik DFA uyum iyiliği değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonuçlarının Uyum İndeksi Değerleri Ve Karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NFI	RMSEA
	248,363/101=2,459	.957	.963	.963	.943	.940	.046

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
-----------------	---------------	------------------	------------------	------------------	------------------	-----------------------------	-----------------------------

(*:Şimşek, 2007; Yılmaz & Çelik, 2009; Yılmaz & Jafarova, 2022)

İkinci düzey DFA sonucundaki uyum indeksleri, birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri ile benzerlik göstermektedir. İkinci düzey DFA sonucu ulaşılan uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd=2,459$, $RMSEA=0.046$, $GFI=0.957$, $CFI=0.963$, $IFI=0,963$, $AGFI=0,963$, $NFI=0.940$, $RMSEA=0.046$. Bu sonuçlara göre uyum indekslerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyuma sahip olduğu iddia edilebilir.

ÖLÖ' nün AFA ile yapı geçerliği sonuçlarıyla birlikte gerçekleştirilen birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi değerlerine ÖLÖ'nün toplam Öğretmen Liderliği düzeyini belirlemede kullanılabilir niteliklere sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ait maddelerin faktör yükleri, alınan puanların ortalaması, alt ve üst grup farkı için t değeri ve standart sapması tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Üst Ve Alt Grup Farkı İçin T Değerleri, Madde Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Öğretmen Liderliği	Madde no	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Madde Ortalama	Standart sapma	
Etkileme	M1	72,158**	2,72	1,67	
	M3	12,460**	3,41	1,44	
	M4	10,491**	3,11	1,43	
	M6	10,633**	3,35	1,47	
	M7	11,663**	3,29	1,34	
	M8	13,261**	3,16	1,39	
	M10	13,941**	3,03	1,44	
	M11	11,218**	3,16	1,42	
	M12	15,656**	2,96	1,46	
	M13	15,899**	3,02	1,41	
	M14	11,834**	3,18	1,49	
	M15	10,885**	3,42	1,48	
	M16	8,468**	3,57	1,58	
	Takım Liderliği	M2	13,266**	2,65	1,43
		M5	8,723**	2,65	1,41
		M9	8,167**	1,78	1,04

(**): $p < .01$)

ÖLÖ' nün maddelerinin üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara ÖLÖ' nün ölçekten yüksek puan ile düşük puan alan bireyleri birbirinden ayırt edebildiği söylenebilir.

ÖLÖ' nün güvenirlğine yönelik bulgular:

ÖLÖ'yü oluşturan maddelerin iç tutarlılığının belirlenmesi için Cronbach-Alpha Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. ÖLÖ' nün boyut ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlük çalışmasına ait sonuçlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Ölçek Maddelerine Ait Bazı Güvenirlük Analizi Değerleri

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

<i>Öğretmen Liderliği Ölçeği</i>	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
<i>Etkileme</i>	.902
<i>Takım Liderliği</i>	.701
<i>Öğretmen Liderliği</i>	.903

Tablo 7’den görüldüğü üzere, yapılan güvenilirlik analizlerine göre ÖLÖ’nün “Etkileme” alt boyutu için .902 ve “Takım Liderliği” alt boyutu için .701 hesaplanmıştır. ÖLÖ’nün iç tutarlılık katsayısı .903’dür.

Test tekrar test sonuçları:

ÖLÖ’nün kararlı ölçüm gerçekleştirme düzeyini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla ÖLÖ, 103 öğrenciye dört hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Gerçekleştirilen iki uygulama puanları arasındaki ilişkinin kestirimi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ile elde korelasyon katsayısı .807 bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak ÖLÖ’nün, kararlı bir şekilde güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

ÖLÖ’nün puanlaması

ÖLÖ’nün iki alt boyutlu yapısı (Etkileme ve Takım Liderliği) bir üst boyutun bileşeni olma durumu (Öğretmen Liderliği) ve ölçekten toplam puan alınabilirliğine ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları ölçeğin toplam puan alınabilecek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. ÖLÖ’nün puanlamasına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen liderliği Ölçeği’nin Puanlama Tablosu

Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin alt boyutları	Maddeler	Ölçeğin alt boyut tamamından alınabilecek puan	
		Alnabilecek en düşük puan	Alnabilecek en yüksek Puan
Etkileme	1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16*	13	65
Takım Liderliği	2, 5 ve 9	3	15
Öğretmen Liderliği	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16*	9	45

ÖLÖ dereceleme toplamları tekniği ile puanlanmaktadır. Bu tekniğe göre ölçekten alınan puan, ölçekteki maddelere yönelik verilen tepkilere ilişkin puanların toplamından oluşmaktadır (Tezbaşaran, 1996). ÖLÖ ile öğrencilerin öğretmenlerinin liderliklerine yönelik ölçekte bulunan her bir maddeye verdiği tepki, ilgili öğretmenin liderliği ile ilgili o maddeye ait puanını oluşturur. Ölçeğin 16. maddesi ters puanlama gerektiren maddedir. İlgili maddelerin toplanması ile birlikte ÖLÖ’nün toplam ve alt boyutlarının puanları belirlenebilir.

ÖLÖ, alt boyutları ile ayrı ayrı puanlanabilmektedir. ÖLÖ’nün etkileme alt boyutundan alınan puan, 13 ile 65 puan aralığında, takım liderliği ile ilgili puan 3-15 puan aralığında değişmektedir. Öğretmenin ölçekte bulunan her bir boyut ve alt boyuttan aldığı yüksek puan, öğretmenin liderliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu, alınan düşük puan ise öğretmenin ilgili alt boyutta ifade edilen liderliğe düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

ÖLÖ’nün geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen AFA ve DFA, ölçeğin iki alt boyuta sahip bir ölçek olduğu, etkileme ve takım liderliği alt boyutlarının Öğretmen Liderliği üst boyutunda temsil

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

edildiğini göstermiştir. ÖLÖ'nün kararlı ölçümler yaptığı tespit edilmiştir. ÖLÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlara göre, ÖLÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Liderlik kavramının doğasının tek kişinin öncülüğünden paylaşılan bir olguya dönüşmesi, öğretmenlerin değişen rolleri okul örgütlerinde faaliyette bulunan öğretmenlerin de lider olarak öne çıkmasına sebep olmuştur. Gerçekleştirilen bir çok araştırma öğretmenlerin liderlik niteliklerine sahip olmasının kurumsal katkısıyla beraber öğrenci gelişimi açısından da önemli etkileri olduğunu (Katyal & Evers, 2004; Sugg, 2013; Wilson, 2016) ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlerin liderlik niteliklerine sahip olmalarının eğitimsel açıdan önem arz ettiği söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin sahip oldukları liderlik beceri düzeylerini tespit etmek amaçlı gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılmak üzere ölçme araçlarına gereksinim duyulabilir.

Alan yazın incelemesi sonucunda öğretmenlerin liderlik becerilerini betimlemeye çalışan çeşitli ölçeklere rastlanmıştır. Fakat bu ölçeklerin farklı kültürlerde geliştirilmiş olduğu, daha çok öğretmenlerin kendi algılarına göre ölçümler yaptığı, öğretmen liderliğinin sınıf dışı, kurumsal boyutlarıya ilgili oldukları tespit edilmiştir (Akyürek & Özdemir, 2021; Demir, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2009; Mansor, Yunus & Yuet, 2018; Tsai, 2017; Wang & Xia, 2020; Yaacob & Don, 2008; Yuet, Yusof & Mohamad, 2016).

Bu sebepten öğrenci algılarına göre öğretmenlerin daha çok öğretim süreci ve öğrencilerle ilgili faaliyetlerini kapsayan vinyete dayalı maddelerden oluşan ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Geliştirilmiş olan Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) 5'li likert tipi dereceli ölçektir. Toplamda 16 vinyeti kapsayan ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut daha çok öğretmenin iletişim yeteneklerini kullanarak öğrencileri başarıya güdülemesi, onları motive etmesi, kendisinin rol model oluşturacak özellikleri ile onları etkisi altına alması gibi durumları kapsayan vinyetlerden oluştuğu için bu boyut "Etkileme" olarak isimlendirilmiştir. "Etkileme" alt boyutu toplamda 13 maddeden (1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. madde) oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan vinyete dayalı maddelerden biri şu şekilde örneklendirilebilir:

"Leyla kendi öğretmeni hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: "Öğretmenimiz derste sorduğu sorularla bizim yaratıcı düşünmemizi sağlıyor, düşündüklerimizi çekinmeden ifade etmemiz için bizi teşvik ediyor, çeşitli yöntemler kullanarak farklı konuları merak etmemiz için bizi yönlendiriyor." *Leyla'nın öğretmenin bu yaklaşımı benim öğretmenimin yaklaşımlarına...* "

katılımcılardan bu maddeye ilişkin kriterlere uygun (1- Benim öğretmenime hiç benzemiyor; 2- Benim öğretmenime benzemiyor, 3- Benim öğretmenime ne benziyor ne benzemiyor, 4-Benim öğretmenime benziyor, 5- Benim öğretmenime çok benziyor) yanıtlar vermesi beklenir. Yanıtlardan elde edilecek yüksek puan öğretmenin ilgili alanda liderlik becerisinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilir.

"Takım Liderliği" şeklinde isimlendirilen ikinci alt boyut ise 2, 5 ve 9.vinyete dayalı maddeleri kapsamaktadır. Bu alt boyutta yer alan vinyete dayalı maddeler ise öğretmenlerin daha çok öğrencilerin birlikte, işbirliği içerisinde çalışmasına olanak sağlaması, okul paydaşları (öğrenciler, veliler, okul müdürü, meslektaşları vb.) ile işbirliği halinde olması gibi niteliklerini ölçmektedir. İlgili boyut içerisinde yer alan maddelerden biri şu şekildedir:

" Ömer, kendi öğretmenini şu şekilde tanıtmaktadır: "Öğretmenimiz ders işlerken genellikle görev ve sorumluluklarımızı belirleyerek bize grup çalışmaları yaptırır. Bu çalışmalar sayesinde biz hem dersleri daha iyi anlıyoruz hem de arkadaşlarımızla aramızdaki işbirliği daha da güçleniyor". *Ömer'in öğretmeni hakkındaki görüşleri benim öğretmenime...* "

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yapılan analizler ve uzman görüşleri özetlenecek olursa, ÖLÖ'nün maddelerinin ölçülmesi amaçlanan niteliği ölçebildiği, istenen yapıyı ölçtüğü, yapı geçerliğinin yüksek olduğu, iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde olduğu, kararlı ölçümler gerçekleştirdiği söylenebilir. Ölçek toplam puan alınabilecek bir yapıya sahip olup, alt boyutları ayrı ayrı puanlanabilmekte, öğretmenlerin boyut ve alt boyutlara ilişkin elde ettiği yüksek puan yüksek düzeyde liderlik niteliğine, düşük puan ise düşük düzeyde liderlik becerisine sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. ÖLÖ ile ilgili tüm bu sonuçlar dikkate alınarak geliştirilmiş olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanısına varılabilir.

ÖLÖ'nün öğretmen liderliğini ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmeye yönelik araştırma yapmak isteyen alandaki uzmanlar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Geliştirilmiş ölçek kullanılarak öğretmen liderliği ve diğer kurumsal bağlamlarla ilgili korelasyonel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, ölçeğin daha büyük ve farklı örneklemeler üzerinde çeşitli bağlamlarda sınanması alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, M.İ. & Özdemir, M. (2021). Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2). pp.488-500.
- Alashwal, M. (2019). Essential professional qualities and skills of an effective and modern teacher. *American Journal of Educational Research*, 7(12). ss. 983-988
- Alexander, C.S. & Becker, H. J. (1978). The Use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*, 42(1), 93-. doi:10.1086/268432
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Ayas, A. (2009). The Importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10(3). pp.1-11.
- Beycioğlu, K. & Şahin, İ. (2017). Liderlik ve Etkileme Süreci. Özdemir, S. & Cemaloğlu, N (Ed.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi içinde* (s.129-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bozak, A. (2019) Öğretimsel Liderlik ve Öğretmenin Liderlik Rolü. Sarıgöz, O., Tösten, R. & Baş, M. (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s.224-240). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). 385-399.
- Cheng, C. K. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18, 283-295. <http://doi.org/dsz8fr>
- Colak, I., Altinkurt, Y. & Yilmaz, K. (2014). The Relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51. DOI: 10.12973/edupij.2014.312.3
- Cosenza, M.N. (2015), "Definitions, Structures, and Cultures that Promote Teacher Leadership: Making Sense of Section Two", Hunzicker, J. (Ed.) *Teacher Leadership in Professional Development Schools*, Emerald Publishing Limited, 191-198. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-403-520181014>
- Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 7th International Conference. ss.671-681.
- Çakırcı, M.A. (2017). *Lider öğretmen*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Çeçen, A. R.(2006). Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26). ss. 101-113.
- Demir, K. (2014). Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), pp.334-344.
- Deniz, L. & Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, pp.55–62.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Akademik.
- Fairman, J. & Mackenzie, S. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning, *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246, DOI: 10.1080/19415257.2012.657865229-246.
- Greenlee, B. J.(2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), pp.44-74.
- Guenzler, A. M. (2016). *Teacher leadership and teacher efficacy: A correlational study comparing teacher perceptions of leadership and efficacy and teacher evaluation scores from the North Carolina educator evaluation system*. (Unpublished doctoral dissertation), Gardner-Webb University, US.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Felsefe, Yöntem, analiz (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management* 23(3). 313-324. DOI: 10.1080/1363243032000112801
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74.
- Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools*. (Doktora Tezi). A&M University, Texas
- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Methodological Issues in Nursing Research*, 37(4), 382–386. doi:10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x
- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Methodological Issues in Nursing Research*, 37(4), 382–386. doi:10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Investigation of the relationship between teachers' work engagement and school climate and teacher leadership]. (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kabler, A. L. (2013). *Understanding the Relationship between School Culture and Teacher Leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). Phoenix, Arizona: Grand Canyon University.
- Katyal, K. R. & Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: adjusting to new realities. *International Journal of Educational Research*. 41, pp. 367-382.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
- Lai, E. & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. doi:10.1177/1741143214535742
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), pp.421–430. doi:10.1080/1363243032000150953
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The Relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35. 679-706
- Lunenburg, F.C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1). pp. 1-5.
- Mansor, M., Yunus, J.N. & Yuet, F.K.C. (2018). Validity and reliability of the Teacher Leadership Inventory in Malaysian educational context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(3), 480–488. DOI: 10.6007/IJARPEd/v7-i3/4566
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi ve AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Muijs, D & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 961–972. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.010
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership—improvement through empowerment?an overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership* 31(4). 437-448. DOI: 10.1177/0263211X030314007
- Okilwa, N.S.A. and Robert, C. (2018). Teacher Leadership. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J.I. Lontas, T. International Association and M. DelliCarpini). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0875>
- Özcan, S. (2001). İstatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto analizi ve çimento sanayinden bir uygulama. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 151-174.
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim*, 209, ss.270-294.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017).Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342967
- Pallant, J. (2016) *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. London: McGraw-Hill Education
- Pang, N.S. & Miao, Z. (2017). The roles of teacher leadership in Shanghai education success. *Bulgarian Comparative Education Society Conference Books*. 15.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2008). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 397–417). New York, NY: Springer.
- Rooks, G., Raub, W., Selten, R. & Tazelaar, F. (2000). How Inter-firm Co-operation Depends on Social Embeddedness: A Vignette Study. *Acta Sociologica*, 43(2), pp.123–137. doi:10.1177/000169930004300203
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure:The implications of restructured leadership in an Edison school. *Journal of Educational Change* 7(1), 59-76. DOI:10.1007/s10833-006-0013-4
- Saydullayeva F, A.& Raxmonova L.O. (2021). Key qualities of a modern teacher leader. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 3. ss.49-50.
- Shen, J., Wu, H., Reeves,P., Zheng, Y., Ryan, L. & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31. ss.1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sinha, S., Hanuscin, D., Rebello, C., Muslu, N & Cheng, Y. (2012). Confronting Myths about Teacher Leadership. *European Journal of Physics Education*, 3 (2), 12-21.
- Sugg, S. A. (2013). *The relationship between teacher leadership and student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Eastern Kentucky University, Richmond. <https://encompass.eku.edu/etd/138>
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tsai, K.C. (2017). Development of the Teacher Leadership Style Scale. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 45 (3). 477-490.
- Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23.
- Warren, L.L. (2021). The Importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1). pp. 8-15. doi: 10.11648/j.edu.20211001.12
- Wilson, S. J. (2016). *Examining the relationship between teacher leadership styles and student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). Texas: Our Lady of the Lake University faculty of the Department of Leadership Studies.
- Worthington, R. L.& Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. doi:10.1177/0011000006288127
- Wynne, S. M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern School District on Prince Edward Island*. Stratford, PE:

- University of Prince Edward Island.
- Yaacob, W.S.W & Don, Y (2018). Teacher leadership model: roles and values. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 112-121.
- Yılmaz, E., & Jafarova, G. (2022). Development of Data Driven Decision Making Scale: A Validity and Reliability Study. *Research on Education and Psychology*, 6 (Special Issue), 69-91.
- Yılmaz, V. & Çelik, H. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi -I*. Ankara, Pegem Akademi
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cije/issue/4275/57587>
- Yuet, F.K.C., Yusof, H. & Mohamad, S.I.S. (2016). Development and validation of the Teacher Leadership Competency Scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13 (2). 43-69.
- Yusof, H., Al-Hafiz Osman, M.N. & Noor, M.A.M (2016). School culture and its relationship with teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6 (11). ss. 272-286. DOI: 10.6007/IJARBS/v6-i11/2396

Extended Abstract

Leadership comes to the fore as one of the characteristics today's teachers need to have. When teacher leadership is taken into consideration in terms of in-class activities, it can be expressed as skills of designing education and training processes in line with students' individual development levels, engaging students in the lessons willingly and guiding students to continuously develop themselves (Can, 2014). However, teachers' leadership activities have in time been carried outside classrooms (Guenzler, 2016). Petrie (1995) associated this leadership carried outside the classroom with activities such as teachers' sharing information about the best applications in vocational meetings held in schools and doing mentoring for teacher candidates (Cosenza, 2015).

Studies have shown that teacher leadership has significant contributions in terms of students' success and in the institutional level in various dimensions. In this respect, it can be stated that identification of the level of leadership skills of teachers working in schools is important. It was considered in line with this demand that there might be a need for valid and reliable measurement tools to be used in studies related to teacher leadership. As a result of the literature review, it was seen that there are certain scales which attempt to describe leadership skills of teachers. It was seen that a majority of these scales were developed to describe leadership skills through the perception of teachers and that they rather dealt with institutional dimensions. In The Teacher Leadership Style Scale, developed to describe teacher leadership according to students' views (Tsai, 2017), mostly leadership styles were dealt with. Apart from that, it was considered that developing a new scale would contribute to the literature due to factors such as the scale's having been tested in a different culture and the lack of a scale which describes the leadership skills of teachers in Turkey through the view point of students. Taking into consideration that the participants of the Teacher Leadership Scale (TLS) will be consisting of students, it was decided that use of items based on vignettes (short stories) would be suitable to concretize the measured structure and to obtain more productive participant replies. In the study carried

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

out in this light, it was aimed at developing a valid and reliable measurement tool which contains items based on vignettes to measure teacher leadership skills of teachers according to the views of students.

The sample of the study consists of 690 students in middle-school and high-school levels in Konya's central districts in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the study's aim, it was planned to develop a draft scale. Prior to developing the scale, 82 teachers were asked to describe the leadership skills a teacher needs to have in an open-ended manner and these characteristics were turned into a list. The priority order of these characteristics were determined through the pareto analysis. During the development of the draft scale, the related literature was reviewed and domain and linguistic experts were consulted. After the evaluation of the experts and the necessary arrangements, a draft scale consisting of 23 items was created.

In this study, in which a systematic approach was followed, Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were used. The factor analyses were done using the data obtained from the 690 students (445 for EFA and 245 for CFA). As a result of EFA, it was determined that the scale consisted of 18 items based on vignettes and 2 sub-dimensions. Taking the related literature into consideration, it was decided to classify these dimensions as "Influence" and "Team Leadership". CFA was done on this structure of the Teacher Leadership Scale (TLS) and 2 items (vignettes) were excluded as a result. It was determined through a second level CFA that the tested scale's adaptive values were at an acceptable or perfect level. The t values of the TLS's upper and lower group difference showed that the scale is able to measure the structure in question in a differentiating manner. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated. When the results of the reliability analyses were analyzed in terms of the scale's dimensions, it was determined as .902 for the "Influence" sub-dimension of TLS and as .701 for the "Team Leadership" sub-dimension of the scale. The internal reliability coefficient of TLS was determined as .903.

The developed Teacher Leadership Scale (TLS) is a five point Likert type scale. The scale which consists of a total of 16 vignettes has two sub-dimensions. The first sub-dimension of the scale which was classified as "Influence" consists of a total of 13 items. The second sub-dimension of the scale classified as "Team Leadership" consists of items based on vignettes 2, 5 and 9.

To summarize the analyses and the views of the experts, the TLS's items are able to measure the targeted characteristics and the desired structure, the scale's validity is high, its internal consistency coefficients are at a good level and the scale is able to do definite measurements. The scale has a structure that allows the receipt of a total score, its sub-dimensions can be scored separately and the high scores teachers can receive from the dimensions and the sub-dimensions point out to a high level of leadership quality, whereas a low points point out to a low level of leadership quality. In view of all these results on the TLS, it can be stated that this developed scale is valid and reliable.

Gelecekteki Çalışma Benliğine İlişkin Ayrıntıda Kariyer Uyumluluğu ve Kariyer İyimserliğinin Rolü

Ersoy ÇARKIT 

Araştırma Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakülte, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye

ersoy.12@hotmail.com

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 01.08.2022
Kabul: 13.09.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:
Gelecekteki çalışma benliği,
Olası benlikler,
Kariyer uyumluluğu,
Kariyer iyimserliği.

Gelecekteki çalışma benliği bireylerin kariyerlerini şekillendirme ve yönetmede proaktif bir rol almalarını kolaylaştırır. Ayrıca gelecekteki çalışma benliği olası benliklerin dinamik bir yönü temsil etmektedir. Bu araştırmada kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı yordayıcı rolünü incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu 311 (242 kadın, 69 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.42'dir. Verilerin analizinde yol analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği birlikte gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının %38.4'ünü açıklamaktadır. Araştırma bulguları kariyer uyumluluğu ve iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı artırabileceğini göstermiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları ve gelecekteki uygulamalı ve teorik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

The Role of Career Adaptability and Career Optimism on Future Work Self Elaboration

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 01.08.2022
Accepted: 13.09.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:
Future work self elaboration,
Possible self,
Career adaptability,
Career optimism.

The future work self facilitates individuals to take a proactive role in shaping and managing their careers. Moreover, the future work self represents a dynamic aspect of possible selves. The aim of this study is to examine the predictive role of career adaptability and career optimism on future work self-elaboration. The study group of this research, which was carried out in relational survey model, consists of 311 (242 female, 69 male) university students. The average age of the participants is 20.42. Path analysis was used in the analysis of the data. In this study, it was found that career adaptability and career optimism positively predicted future work self-elaboration. Career adaptability and career optimism together account for 38.4% of the future work self-elaboration. The findings of this study showed that career adaptability and career optimism can increase future work self-elaboration. The findings of this study were discussed on the basis of the relevant literature. The limitations of this study and suggestions for future applied and theoretical studies are presented.

Atıf/Citation: Çarkıt, E. (2022). Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıda kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin rolü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 347-359.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmeler, çalışma dünyasındaki değişimler, COVID-19 pandemisi gibi nedenlerle artan yaşamdaki belirsizlikler, yaşamın her alanını etkilediği gibi kariyer davranışlarını ve kariyer yaşamını da etkilemektedir (Korkut-Owen, 2021). Artan belirsizliğin yanı sıra günümüzde kariyer geçişleri de daha sık yaşanmaktadır (Strauss vd., 2012). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin gelecek için hazırlanmaları ve gelecek yönelimine sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü insanlar, geleceği düşünürken bilişsel olarak yapılandırır, muhtemel olayları ve zorluklarla başa çıkma stratejilerini değerlendirirler. Bu zihinsel prova, belirsizliği ve kaygıyı azaltır, böylece bilinmeyen gelecek üzerinde bir kontrol duygusu sağlar (Trommsdorff, 1994). Bu bağlamda geleceğe yönelim, bireyin gelişimine rehberlik eden hedef belirleme, araştırma ve planlama için bir temel oluşturur (Seginer, 2000). Ayrıca üniversite yılları, öğrencilerin kariyer geleceklerine hazırlanmaları için kritik bir zamandır (Super, 1980). Gelecekle ilişkili faaliyetler hakkındaki düşüncelere odaklanan önceki araştırmalarda, gelecek zaman perspektifinin kariyer karar verme öz yetkinliğini (Walker ve Tracey, 2012) ve gelecek yöneliminin kariyer başarısını (Praskova ve Johnston, 2021) olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca gelecek zaman perspektifinin kariyer karar verme güçlüklerinden motivasyon eksikliğini (Taber, 2013) ve kariyer seçim anksiyetesini (Jung vd., 2015) olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte, önceki araştırmalarda gelecekteki çalışma benliğine yeterince odaklanılmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada bireylerin kariyerlerini şekillendirme ve yönetmede proaktif bir rol almalarını kolaylaştırdığı için olası benliklerin dinamik bir yönünü temsil eden gelecekteki çalışma benliği yordayıcıları incelenmiştir.

Olası benlikler, bireylerin umutlarını, beklentilerini, amaçlarını, korkularını ve tehdit algılarını kapsayan benliğin gelecek temsilleridir (Markus ve Nurius, 1986). Bu bağlamda olası benlikler, bireyin gelecekte kim ve ne olmak istedikleri ya da istemediklerine ilişkin bilişsel temsillerdir (Markus ve Nurius, 1986). Olası benlikler, mevcut davranışların nedenlerini (bir hedef için ya da istenmeyen bir durumdan kaçınmak için) değerlendirme konusunda bilgi verme işlevinde sahiptir (Cross ve Markus, 1994; Oyserman vd., 2004). Aynı zamanda olası benlikler motivasyon kaynaklarıdır çünkü bireylere davranışları üzerinde kontrol ve yönetme gücü sağlarlar (Markus ve Nurius, 1986; Strahan ve Wilson, 2006). Dolayısıyla bir birey, idealindeki benliğini hayal ederek, bu nihai hedeflere ulaşmak için gerekli planları ve stratejileri üretebilir (Ruvolo ve Markus, 1992). Sonuç olarak, olası benliklerin hayal edilmesi, akademik başarı (Leondari vd., 1998; Oyserman vd., 2004), suç işleme (Newberry ve Duncan, 2001; Oyserman ve Saltz, 1993), alkol ve sigara kullanım (Aloise-Young vd., 2001) ve daha iyi performans ve motivasyonla (Ruvolo ve Markus, 1992) ilişkilendirilmiştir.

Strauss vd. (2012), Markus ve Nurius'un (1986) umulan olası benlikler kavramına dayanarak gelecekteki çalışma benliği kavramını geliştirmişlerdir. Gelecekteki çalışma benliği, bireyin çalışma yaşamında kim ve ne olmak istediği ile ilgili umutlarını ve umularını kapsayan olası benliğin bir yönüdür (Eva vd., 2020; Strauss vd., 2012; Taber ve Blankemeyer, 2015). Gelecekteki çalışma benliği, öz düzenlemeyi, duyguları, bilgi işlemeyi ve davranışları etkileyen ve sürekli değişen kendilik şemalarının bileşenleridir (Strauss vd., 2012). Gelecekteki çalışma benliği, umuların ve güdülerin kişiselleştirilmiş temsilleri olarak birey tarafından belirlenen hedefleri temsil ederler (Anseel vd., 2017). Yani gelecekteki çalışma benliği, bireylerin olasılıkları hayal etmelerini ve bu olasılıkları gerçekleştirmek için planlar yapmalarını sağlar (Taylor vd., 1998). Bu bağlamda gelecekteki çalışma benliğinin davranışları düzenleme, planlı olma ve bir etkinliğe katılma konusunda motive edici etkileri olduğu söylenebilir. Gelecekteki çalışma benliğinin bir yönü olan belirginlik, gelecekteki çalışma benliğinin bir kişi için net ve hayal edilmesinin kolay olduğu dereceyi ifade eder (Strauss vd., 2012). Önceki araştırmalarda gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğinin kariyer planlama davranışlarını, proaktif kariyer davranışlarını (Strauss vd., 2012; Taber & Blankemeyer, 2015), iş arama davranışlarını (Kao vd., 2020) artırdığı ve iş arama öz yetkinliğini güçlendirdiği (Guan vd., 2014) bulunmuştur. Ayrıca gelecekteki çalışma benliğinin belirginliği, zaman içinde yaşamda anlam artışına neden olmaktadır (Zhang vd., 2016).

Bu araştırma bulgularına dayanarak gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğinin öz düzenleyici davranışlar ve proaktif kariyer davranışları gibi geleceğe yönelik faaliyetleri kolaylaştırdığı ve yaşamı daha anlamlı kıldığı söylenebilir. Önceki araştırmalarda gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğinin öncülleri de incelenmiştir. Örneğin, kariyer araştırma davranışının (Cai vd., 2015; Xiao vd., 2021), benlik saygısı ve proaktif kişiliğin (Cai vd., 2015; Joanne Chan ve Chan, 2021) gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğini artırdığı bulunmuştur. Aynı zamanda algılanan öğretmen desteği (Xiao vd., 2021) ve psikolojik mentorluğun (Kao vd., 2020) gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğini artırdığı bulunmuştur. Bu araştırma bulgularına dayanarak proaktif kariyer davranışlarına katılmanın, olumlu kişilik özelliklerinin ve çevresel desteğin gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğini güçlendirdiği söylenebilir.

Gelecekteki çalışma benliğinin bir diğer yönü ise ayrıntıdır. Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı, gelecekteki çalışma benliğinin bilişsel temsillerindeki detayı ve karmaşıklık derecesini ifade eder (Strauss vd., 2012). Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının fazla olması, gelecekteki çalışma benliğini tehdit edebilecek uyarılara karşı bireyleri daha fazla uyarır. Böylece gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı düzeyinin yüksek olması bireylerin planlarını yeni durumlara uyarlamalarını kolaylaştırır ve geleceğe yönelik davranışlarda ısrarı artırır (Anseel vd., 2017). Önceki araştırmalarda gelecekteki çalışma benliğinin belirginliğine odaklanıldığı, gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının ise daha az dikkat çektiği düşünülmektedir. Oysa ki gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı, bu olası benliğin proaktif davranış üzerindeki etkisini güçlendirmektedir (Strauss vd., 2012). Olası benliklerin motivasyonel gücünü ve hedefe ulaşmak için gerekli davranışlara katılma oranını artırma potansiyelinden dolayı bu araştırmada gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının yordayıcıları incelenmiştir. Diğer bir ifade ile bu araştırmada kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı yordayıcı rolünü incelemek amaçlanmıştır.

Kariyer uyumluluğu, bireylerin kariyer gelişim görevlerini yerine getirmelerini, kariyer geçişleri ve travmalarla başa çıkmalarını sağlayan psikososyal kaynaklardır (Savickas, 1997). Kariyer uyumluluğu dört boyuttan (ilgililik, kontrol, merak ve güven) oluşan öz düzenleyici bir yapı oluşturur (Savickas, 2002, 2005). İlgililik, bireyin gelecekteki olasılıkları göz önünde bulundurma ve geleceğe hazırlanma yeteneğini ifade eder. Kontrol, bireyin planlanmış kararlar verme ve davranışlarının sorumluluğunu alma gücünü ifade eder. Merak, bireyin çeşitli durumları ve rolleri araştırma gücünü ifade eder. Güven, bireyin farklı durumlarda problem çözme becerilerine ilişkin olumlu algılarını ifade eder (Savickas, 2013; Savickas ve Porfeli, 2012). Bu boyutlar mevcut ve beklenen kariyer geçişlerine yardımcı olan kaynaklardır (Savickas ve Porfeli, 2012). Önceki araştırmalarda yüksek düzey kariyer uyumluluğuna sahip bireylerin kariyer engellerini daha az algıladıkları (Eryılmaz ve Kara, 2018; Soresi vd., 2012), daha az kariyer karar verme güçlüğü yaşadıkları (Karacan-Özdemir, 2019), iyimser ve çevrelerini destekleyici olarak algıladıkları (Karacan-Özdemir ve Yerin Güneri, 2017), anksiyete düzeylerinin düşük olduğu (Pouyaud vd., 2012) ve proaktif kişiliğe sahip oldukları (Tolentino vd., 2014) bulunmuştur. Savickas (2005, 2013), kariyer uyumluluğunun gelişmemiş olmasının bireylerin gelecek yönelimlerinin zayıflaması ve kariyer planlama yeteneğinin gelişmemesi gibi kariyer gelişimi ile ilgili problemlere neden olabileceğini belirtmektedir. Bu görüş ile tutarlı olarak önceki araştırmalarda kariyer uyumluluğu ile gelecek yönelimi (Bölükbaşı ve Kırdök, 2019; Cabras ve Mondo, 2018; Ginevra vd., 2016; Ginevra vd., 2018; Ginevra vd., 2021; Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021; Rudolph vd., 2017; Santilli vd., 2017; Santilli vd., 2017) ve gelecek zaman perspektifi (Boo vd., 2021; Fasbender vd., 2019; Jia vd., 2020; Jia vd., 2020; Öncel, 2014) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca önceki araştırmalarda gelecekteki çalışma benliğinin belirginliği, kariyer uyumluluğu ile pozitif ilişkili bulunmuştur (Cai vd., 2015; Guan vd., 2014; Guan vd., 2017; Joanne Chan ve Chan, 2021; Taber & Blankemeyer, 2015; Xiao vd., 2021). Motivasyonel bir kaynak olarak, gelecekteki çalışma benliği, geleceğe yönelik davranışları motive eder ve insanların hayal edilen bir geleceğe doğru çalışmasını sağlarken, kariyer uyumluluğu, proaktif kariyer davranışlarına katılma olasılığını artırır (Joanne Chan ve Chan, 2021). Bu bağlamda, bu araştırmada ise, teorik görüşler ve önceki araştırma bulgularına dayanarak, kariyer uyumluluğunun gelecekteki çalışma benliğine ilişkin

ayrıntıyı pozitif yönde yordaması beklenmektedir.

Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı yordayacağı düşünülen bir diğer kavram kariyer iyimserliğidir. Kariyer iyimserliği, bireylerin mümkün olan en iyi sonucu bekleme veya kişinin gelecekteki kariyer gelişiminin en olumlu yönlerini vurgulama eğilimini ifade eder (Rottinghaus vd., 2005). İyimserlerin, kariyer engellerinin güvenle üstesinden gelme konusunda istekli olmaları daha muhtemeldir (Tolentino vd., 2014). Çünkü kariyer gelecekleri konusunda iyimser olan bireyler, kariyer ilerlemesinin önündeki engelleri geçici olarak görmekte ve kariyer engelleri karşısında mesleki davranışlarını ısrarla sürdürmektedirler (Duffy, 2010). Dolayısıyla bu bireyler, kariyer gelecekleri ile yakından ilgilenirler; hayali gelecekle ilgili yeni şeyler öğrenmeye aktif bir şekilde katılırlar ve kariyer başarısı için uygun yolda oldukları konusunda kendilerini rahat hissederler (McIlveen vd., 2013). Önceki araştırmalarda kariyer iyimserliğinin, kariyer karar verme öz yetkinliği (Garcia vd., 2015; Kim vd., 2016), kariyer kararlılığı (Chatterjee vd., 2015) ve kariyer hedefleri için çaba göstermeyle (Haratsis vd., 2015) pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Kariyer iyimserliği, akademik doyum (McIlveen vd., 2013; McIlveen ve Perera, 2016), yaşam doyumunu (Haratsis vd., 2016) ve iş doyumunu (Spurk vd., 2015) gibi öznel iyi oluşun bilişsel boyutuyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca kariyer gelecekleri konusunda iyimser olmayan bireylerin daha fazla kariyer kararsızlığı (Duffy ve Raque-Bogdan, 2010) ve kariyer stresi (Kim vd., 2014) yaşadığı bulunmuştur. Bu araştırmada ise, teorik görüşler ve önceki araştırma bulgularına dayanarak, kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı pozitif yönde yordaması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yapılacak uygulamalı ve teorik çalışmalar için önemli doğurgular sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgili müdahale programlarının geliştirilme sürecinde yararlanılabilecek doğurgular sunması da beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve gelecekteki çalışma benliğinin ayrıntısı arasındaki ilişkileri incelediği için ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a (2011) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasındaki karşılıklı değişimi inceleyen tarama modelinin bir türüdür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 311 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 242'si (%77.8) kadın, 69'u (%22.2) erkek; yaş ortalaması 20.42'dir (17-54 aralığında değişmekte, $SS = 2.89$). Çalışma grubunun 129'u 1.sınıf (%41.5), 60'ı 2.sınıf (%19.3), 89'u 3.sınıf (%28.6) ve 33'ü 4.sınıf (%10.6) öğrencisidir. Çalışma grubunun 9'u düşük (%2.9), 262'si orta (%84.2) ve 40'ı yüksek (%12.9) sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubunun 10'u düşük (%3.2), 151'i orta (%48.6) ve 150'si yüksek (%48.2) akademik başarıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği

Çalışma grubunun kariyer uyumlulukları ve kariyer iyimserlikleri Kariyer Geleceği Envanteri'nin Kariyer Uyumluluğu ve Kariyer İyimserliği alt boyutları kullanılarak ölçülmüştür. Kariyer Geleceği Envanteri, kariyer planlamaya ilişkin pozitif tutumları ölçmek için Rottinghaus vd. (2005) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe Kariyer Geleceği Envanteri'nin psikometrik özellikleri Kalafat (2012) tarafından incelenmiştir. Türkçe Kariyer Geleceği Envanteri, orijinalinde olduğu gibi, 25 madde ve 3 alt boyuttan (kariyer uyumluluğu - 11 madde, kariyer iyimserliği - 11 madde ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi - 3 madde) oluşmaktadır. Katılımcılar maddelere (1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5'li dereceleme üzerinde yanıt vermektedir. Envanterin alt boyutları ile başa çıkma becerileri arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alt boyutların ortalama puanlarının yüksekliği,

İlgili boyuta ilişkin yüksek tutumları göstermektedir. Kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi boyutlarının Cronbach alfa değerleri sırasıyla .83, .82 ve .62 bulunmuştur (Kalafat, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubundan toplanan verilerde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83 ve .85 bulunmuştur.

Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı

Gelecekteki çalışma benliklerinin ayrıntısı, Strauss vd.'nin (2012) izledikleri sürece benzer bir şekilde bir madde ile değerlendirilmiştir. Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı değerlendirmek için, çalışma grubundan geleceğe zihinsel olarak seyahat etmeleri ve gelecekteki çalışma yaşantılarında kim ve ne olmayı umduklarını zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir. Geleceğin bu resminin zihinlerinde ne kadar ayrıntılı canlandığını (1) hiç ayrıntı yok ile (9) çok ayrıntılı arasında değişen 9'lu dereceleme üzerinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu maddeye verilen cevaplar gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının derecesi olarak kabul edilmiştir. Yüksek puanlar gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının fazlalığına işaret etmektedir.

Süreç ve Verilerin Analizi

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu değerlendirmek için üniversite etik komisyonundan etik onay belgesi alınmıştır. Araştırma verileri Google Formlar ile çevirim içi toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına bağlıdır ve çalışma grubundan katılımcı onay formunu doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmıştır. Analizler öncesinde veriler, kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Uç değerler Mahalanobis uzaklık testi ile analiz edilmiştir. Değişkenler arası korelasyonlar, Cronbach alfa katsayıları ve betimsel analizler yapılmıştır. Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı yordama düzeylerini test etmek için yol analizi kullanılmıştır.

Etik

Bu araştırmanın etik kurul izni Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır (2022.02.35).

BULGULAR

Verileri analize hazırlamak ve varsayımları test etmek için ön analizler yapılmıştır. Veri setinde kayıp değer bulunmamıştır. Mahalanobis uzaklık testine göre veri setinde uç değer bulunmamaktadır. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığında bulunmuştur (Tablo 1). Tabachnick ve Fidell'in (2013) görüşlerine dayanarak, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfırdan önemli sapmalar göstermediği için normal dağılım varsayımının ihlal edilmediği söylenebilir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler .48 ile .60 aralığında değişmektedir (Tablo 1). Bunun yanı sıra, varyans şişirme faktörü 1.56 bulunmuştur. Kline (2011), değişkenler arasındaki ilişkilerin .90'dan, varyans şişirme faktörünün ise 10'dan küçük olmasının çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstergesi olarak kabul etmektedir. Kline'in (2011) görüşlerine dayanarak bu çalışmada çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Değişkenler arasındaki ilişkiler, değişkenlerin Cronbach alfa katsayıları ve betimleyici istatistik Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler Arası Korelasyonlar, Değişkenlerin Cronbach Alfa Katsayıları ve Betimsel İstatistik

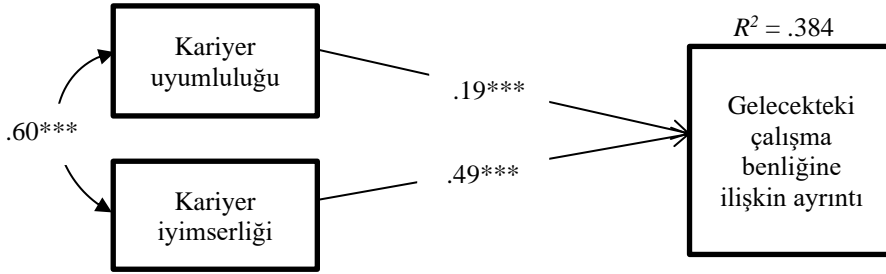
	1	2	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. Kariyer uyumluluğu			3.88	0.57	-.37	-.03
2. Kariyer iyimserliği	.60***		3.81	0.69	-.55	-.04
3. Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı	.48***	.60***	6.00	1.84	-.49	.11

Not: *** $p < .001$

Gelecekteki çalışma benliğinin ayrıntısının kariyer uyumluluğu ($r = .48, p < .01$) ve kariyer iyimserliği ($r = .60, p < .01$) arasındaki ilişkiler ile kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği ($r = .60, p < .01$) arasındaki

ilişkiler orta düzeyde bulunmuştur.

Şekil 1’de yol analizi diyagramı, Tablo 2’de yol analizinin sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 1. Yol analizine ilişkin görsel. *** $p < .001$

Tablo 2. Gelecekteki Çalışma Benliğine İlişkin Ayrıntının Yordanması

Yordayıcı	Yordanan	B	Standart hata	β	t
Kariyer uyumluluğu →	Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı	0.61	.17	.19***	3.43
Kariyer iyimserliği →	Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı	1.28	.14	.49***	8.70

Not: *** $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, gelecekteki çalışma benliğinin ayrıntısı en iyi kariyer iyimserliği ($\beta = .48$, $p = .000$) ile daha sonra kariyer uyumluluğu ($\beta = .19$, $p = .000$) ile açıklanmaktadır. Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının %38.4’ünü açıklamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada gelecekteki çalışma benliğinin ayrıntısında kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, kariyer uyumluluğu ve iyimserliğinin birlikte gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntının %38.4’ünü açıkladığını göstermiştir.

Bu araştırmada kariyer uyumluluğunun gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, yüksek düzeyde kariyer uyumluluğuna sahip üniversite öğrencilerinin gelecekteki çalışma yaşamlarında kim ve ne olmak istediklerine ilişkin bilişsel temsillerinin daha ayrıntılı ve karmaşık olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile özellikle öngörülemeyen olaylar karşısında değişen kariyer planlarına uyum sağlama kapasitelerini olumlu görme eğiliminde olan bireyler, gelecekteki çalışma benliğini daha ayrıntılı ve karmaşık yönlerini hayal edebilirler. Böylece proaktif kariyer davranışlarına katılma konusunda daha motive olabilirler. Araştırmanın bu bulgusu, gelişimsel görevlerle ve kariyer geçişleriyle başa çıkma yeteneğinin, bireylerin birden fazla kariyer planına sahip olma konusundaki olumlu inançlarını artırabileceği (Ginevra vd., 2016; Soresi vd., 2012) ile ilgili görüşleri desteklemektedir. Savickas (1997) kariyer uyumluluğunu, çalışma rolüne hazırlanmanın ve bu role katılmanın öngörülebilir görevleriyle ve çalışma koşullarındaki değişikliklerin yol açtığı öngörülemeyen düzenlemelerle başa çıkmaya hazır olma olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, kariyer uyumluluğu, kariyerle ilgili görevleri ve geçişleri yönetmek için bireylerde mesleki gelecekleri hakkında güven ve kontrol duygusu sağlamanın yanı sıra kariyerlerinin sunabileceği daha fazla seçenek için merak duymalarını sağlayabilir. Böylece bireyler güven ve kontrol duygusu ile kariyer fırsatlarını araştırabilir ve geleceklerini planlayabilir. Dolayısıyla bu bireyler, gelecekteki çalışma yaşamlarında sahip olmayı umdukları benlikleri hakkında daha fazla senaryo hayal edebilirler, bu senaryoları daha detaylı, kapsamlı ve karmaşık olarak düşünebilirler. Bu nedenle, proaktif kariyer

davranışlarına daha fazla katılabilirler. Literatürde kariyer uyumluluğu ve gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıtının ilişkisini inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Literatürde, bireylerin gelecekle ilişkili faaliyetler hakkındaki düşünceleri gelecek yönelimi olarak kategorize edilme eğilimindedir (Rudolph vd., 2017; Seginer ve Lens, 2015). Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları, kariyer uyumluluğunun geleceğe ilişkin umutlu beklentileri ve olumlu eğilimleri etkilediğini gösteren önceki araştırmaların (Büyüköze-Kavas, 2016; Cabras ve Mondo, 2018; Fasbender vd., 2019; Ginevra vd., 2018; Hirschi, 2010; Jia vd., 2020; Öncel, 2014; Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021; Santilli vd., 2017; Sarsikoğlu, 2019) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada kariyer iyimserliğinin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, kariyer gelecekleri hakkında olumlu sonuçlar bekleyen, kariyer engellerini geçici olarak gören ve kariyer başarısı konusunda rahat hisseden üniversite öğrencilerinin gelecekteki çalışma yaşamlarında kim ve ne olmak istediklerine ilişkin bilişsel temsillerinin daha ayrıntılı ve karmaşık olduğu söylenebilir. Böylece kariyer hedeflerine ulaşabilmek için daha fazla çaba gösterebilirler. Araştırmanın bu bulgusu, yüksek düzeyde kariyer iyimserliğine sahip bireylerin, gelecekteki kariyerleriyle ilgilendiği, hayal ettikleri gelecekle bağlantılı öğrenmelerle meşgul oldukları (Eva vd., 2020; Gunkel ve Schlaegel, 2010; McIlveen vd., 2013) ile ilgili görüşleri desteklemektedir. Önceki araştırmalarda kariyer iyimserliğinin, iş umudunu (Juntunen ve Wettersten, 2006), kariyer hazırlık davranışını (Kim, Jang vd., 2014), kariyer hedeflerine adanmışlığı (Haratsis vd., 2015) ve kariyer hedefi, seçimi, araştırması gibi çeşitli kariyer sonuçlarını (Rottinghaus vd., 2005; Rottinghaus vd., 2012) olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bağlamda, kariyer gelecekleri konusunda iyimser olan bireyler, gelecekteki çalışma dünyasında kim ve ne olmak istediklerini hayal edebilir ve kariyer başarısı yolunda olduklarını hissedebilirler. Dolayısıyla bu bireyler, hayali geleceğe yönelik öğrenme ile meşgul olabilirler, kariyer engellerini geçici olarak algılayabilirler ve gelecekte olmak istedikleri durum için çaba gösterebilirler. Böylece, gelecekteki çalışma benliklerini daha detaylı, kapsamlı ve karmaşık olarak düşünebilirler. Bu nedenle, olmak istedikleri kişi için daha fazla motivasyona sahip olabilirler ve çaba gösterebilirler.

Bu araştırmanın bulguları, gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıda kariyer uyumluluğu ve iyimserliğinin önemini göstermiştir. Öğrencilerin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı geliştirmek isteyen psikolojik danışmanlar bireysel veya grupta kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğini güçlendirmeye yönelik müdahalede bulunabilirler. Benzer şekilde, öğrencilerin kariyer uyumluluğu ve iyimserliğini güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları geliştirilebilir. Böylece öğrencilerin belirsizlik çağında kariyer gelişimlerinde kontrol sahibi olmalarını ve proaktif kariyer davranışlarına katılımlarını sağlayabilirler.

Bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmada, gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı bir madde ile değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu ölçümün geçerlik ve güvenilirliği hakkında bir yargıya varmak zordur. Gelecekteki araştırmalarda bireylerin gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı değerlendirmek için ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir. Aynı zamanda gelecekteki araştırmalarda, söz edilen değişken açık uçlu bir soru ile değerlendirilebilir. Katılımcılardan gelecekteki çalışma benliklerini hayal etmeleri ve bunları yazmaları istenebilir. Kullanılan kelime sayısının çokluğu ile gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntı değerlendirilebilir (King ve Raspin, 2004). Bu araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Gelecek araştırmalarda seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmada çalışma grubunun çoğu kadın üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda kadın ve erkek sayılarının dengeli olduğu çalışma grupları oluşturulabilir. Bu araştırmada gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıyı kariyer uyumluluğu ve iyimserliği gibi kişisel değişkenlerin yordayıcı rolü incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda diğer kişisel ve çevresel faktörlerin yordayıcı rolü incelenebilir. Gelecekteki araştırmalar boylamsal veya deneysel olarak tasarlanabilir. Böylece, nedensel çıkarımlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aloise-Young, P., Hennigan, K., & Leong, C. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 21, 158-181. <https://doi.org/10.1177/0272431601021002002>
- Anseel, F., Strauss, K., & Lievens, F. (2017). How future work selves guide feedback seeking and feedback responding at work. In D. L. Ferris, R. E. Johnson, & C. Sedikides (Eds). *The self at work* (pp. 294-318). Taylor & Francis Group.
- Boo, S., Wang, C., & Kim, M. (2021). Career adaptability, future time perspective, and career anxiety among undergraduate students: A cross-national comparison. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100328>
- Bölükbaşı, A., & Kırdök, O. (2019). The mediating role of future orientation in the relationship between career adaptability and life satisfaction in high school students. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8090>
- Büyükgöze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597-609. <https://doi.org/10.1177/0894845317727616>
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., ... & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational behavior*, 86, 86-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>
- Chatterjee, S., Afshan, N., & Chhetri, P. (2015). Exploring the linkage between the components of motivational systems theory and career decisiveness: The mediating role of career optimism. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 597-614. <https://doi.org/10.1177/1069072714553081>
- Cross, S. E. ve Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438.
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
- Duffy, R. D., & Raque-Bogdan, T. L. (2010). The motivation to serve others: Exploring relations to career development. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 250-265. <https://doi.org/10.1177/1069072710364791>
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2018). Pre-service teachers' career adaptabilities: it's relationships with career decision making self-efficacy and career barriers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 235-244.
- Eva, N., Newman, A., Jiang, Z., & Brouwer, M. (2020). Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.011>
- Fasbender, U., Wöhrmann, A. M., Wang, M., & Klehe, U. C. (2019). Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 24-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.006>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S. & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 233-245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Santilli, S., & Nota, L. (2021). The role of career adaptability and future orientation on future goals in refugees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 272-286. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1865874>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes

- mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhou, X., Xu, J., ... & Ye, L. (2014). New job market entrants' future work self, career adaptability and job search outcomes: Examining mediating and moderating models. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 136-145. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.003>
- Guan, Y., Zhuang, M., Cai, Z., Ding, Y., Wang, Y., Huang, Z., & Lai, X. (2017). Modeling dynamics in career construction: Reciprocal relationship between future work self and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.003>
- Gunkel, M., & Schlaegel, C. (2010). The influence of personality on students' career decisiveness-A comparison between Chinese and German economics and management students. *Management Revue*, 21(3), 229-243. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2010-3-229>
- Haratsis, J. M., Creed, P. A., & Hood, M. (2016). Cross-lagged relationships between person-based resources, self-perceptions, and career and life satisfaction in young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(2), 169-188. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9301-y>
- Haratsis, J. M., Hood, M., & Creed, P. A. (2015). Career goals in young adults: Personal resources, goal appraisals, attitudes, and goal management strategies. *Journal of Career Development*, 42(5), 431-445. <https://doi.org/10.1177/0894845315572019>
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Jia, Y., Hou, Z. J., & Shen, J. (2020). Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career Adaptability as Mediator and Hope as Moderator. *Journal of Career Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0894845320926579>
- Jia, Y., Hou, Z. J., Zhang, H., & Xiao, Y. (2020). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: exploring mediations and moderations. *Journal of Career Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0894845320941922>
- Joanne Chan, S. H., & Chan, K. T. (2021). The indirect effects of self-esteem and future work self on career adaptability factors: A study of Chinese undergraduate students. *Journal of Employment Counseling*, 58(2), 50-73. <https://doi.org/10.1002/joec.12157>
- Jung, H., Park, I. J., & Rie, J. (2015). Future time perspective and career decisions: The moderating effects of affect spin. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.010>
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 94-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>
- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.
- Kao, K. Y., Hsu, H. H., Rogers, A., Lin, M. T., Lee, H. T., & Lian, R. (2020). I see my future!: Linking mentoring, future work selves, achievement orientation to job search behaviors. *Journal of Career Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0894845320926571>
- Karacan-Özdemir, N. (2019). Associations between career adaptability and career decision-making difficulties among Turkish high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(3), 475-495. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09389-0>
- Karacan-Özdemir, N., & Yerin Güneri, O. (2017). The factors contribute to career adaptability of high-school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 183-198.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kim, B., Jang, S. H., Jung, S. H., Lee, B. H., Puig, A., & Lee, S. M. (2014). A moderated mediation model of planned happenstance skills, career engagement, career decision self-efficacy, and career decision certainty. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00070.x>
- Kim, B., Rhee, E., Ha, G., Yang, J., & Lee, S. M. (2016). Tolerance of uncertainty: Links to happenstance, career decision self-efficacy, and career satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 140-152.

<https://doi.org/10.1002/cdq.12047>

- King, L. A., & Raspin, C. (2004). Lost and found possible selves, subjective well-being, and ego development in divorced women. *Journal of Personality, 72*, 603-632. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00274.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Korkut-Owen, F. (2021). Belirsizlik ve kariyer davranışları. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 36-60.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Educational Studies, 24*(2), 153-163. <https://doi.org/10.1080/0305569980240202>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- McIlveen, P., & Perera, H. N. (2016). Career optimism mediates the effect of personality on teachers' career engagement. *Journal of Career Assessment, 24*(4), 623-636. <https://doi.org/10.1177/1069072715616059>
- McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 229-236. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005>
- Newberry, A., & Duncan, R. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *Journal of Applied Social Psychology: Special Issue, 31*, 527-541. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02054.x>
- Oyserman, D., & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 360-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.360>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38*(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38*, 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Öncel, L. (2014). Career adapt-abilities scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 13-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.006>
- Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2021). The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development, 48*(3), 199-212. <https://doi.org/10.1177/0894845319840437>
- Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career adapt-abilities scale France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 692-697. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>
- Praskova, A., & Johnston, L. (2021). The role of future orientation and negative career feedback in career agency and career success in Australian adults. *Journal of Career Assessment, 29*(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/1069072720980174>
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., & Schneider, M. R. (2012). The career futures inventory-revised: Measuring dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment, 20*(2), 123-139. <https://doi.org/10.1177/1069072711420849>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior, 98*, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition, 10*(1), 95-124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: An

- instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281-295. <https://doi.org/10.1177/1069072715621524>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Sarsıkoğlu, A. F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğunu açıklayan faktörler: model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Seginer, R. (2000). Optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15, 307-326.
- Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application* (pp. 287-304). Springer International Publishing.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 705-711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., & Heinemann, N. S. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.007>
- Strahan, E. J., & Wilson, A. E. (2006). Temporal Comparisons, Identity, and Motivation: The Relation Between Past, Present, and Possible Future Selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 1-15). Nova Science Publishers.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taber, B. J. (2013). Time perspective and career decision-making difficulties in adults. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 200-209. <https://doi.org/10.1177/1069072712466722>
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.005>
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53, 429-439. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.429>
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>

- Trommsdorff, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 39-62). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002>
- Xiao, Y., He, Y., Gao, X., Lu, L., & Yu, X. (2021). Career exploration and college students' career adaptability: The mediating role of future work self-salience and moderating role of perceived teacher support. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 2021, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/3532239>
- Zhang, C., Hirschi, A., Herrmann, A., Wei, J., & Zhang, J. (2016). The future work self and calling: The mediational role of life meaning. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 977-991. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9760-y>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Increasing uncertainties in life due to rapid developments in technology, changes in the working world, and the COVID-19 pandemic affect career behaviors and career life as well as affecting every aspect of life (Korkut-Owen, 2021). In addition to the increasing uncertainty, career transitions are more frequent nowadays (Strauss et al., 2012). Therefore, it is thought that it is important for university students to be prepared for the future and to have a future orientation. Because while thinking about the future, people construct cognitively, evaluate possible events and strategies to cope with difficulties. This mental rehearsal reduces uncertainty and anxiety, thus providing a sense of control over the unknown future (Trommsdorff, 1994). Previous studies focusing on thoughts about future-related activities do not seem to have focused enough on the future work self. This study focuses on the future work self (Strauss et al., 2012), which represents a dynamic aspect of possible selves, both as an attempt to fill this gap and because it facilitates individuals to take a proactive role in shaping and managing their careers.

Strauss et al. (2012) developed the concept of the future work self-based on Markus and Nurius' (1986) concept of hoped-for possible selves. The future work self is an aspect of the possible self that encompasses the hopes and hopes of an individual about who and what he or she wants to be in work life (Eva et al., 2020; Strauss et al., 2012; Taber & Blankemeyer, 2015). The future work self is the component of ever-changing self-schemas that influence self-regulation, emotions, information processing, and behavior (Strauss et al., 2012). The future work self represents goals set by the individual as personalized representations of aspirations and motives (Anseel et al., 2017). In other words, the future work self enables individuals to imagine possibilities and make plans to realize these possibilities (Taylor et al., 1998). Saliency, an aspect of the future work self, refers to the degree to which the future work self is clear and easy to imagine for a person (Strauss et al., 2012). In previous studies, it was found that the future work self-salience increased career planning behaviors, proactive career behaviors (Strauss et al., 2012; Taber & Blankemeyer, 2015), job-seeking behaviors (Kao et al., 2020), and strengthened job search self-efficacy (Guan et al., 2014). Another aspect of the future work self is the elaboration. Future working self-elaboration refers to the detail and degree of complexity in cognitive representations of the future work self (Strauss et al., 2012). The greater the future work self-elaboration, the more alert individuals to stimuli that may threaten the future work self. Thus, the future work self-elaboration makes it easier for individuals to adapt their plans to new situations and increases persistence in future-oriented behaviors (Anseel et al., 2017). This study, it was aimed to examine the predictive role of career adaptability and career optimism on future work self-elaboration. It is thought that the results of the study will provide important implications for applied and theoretical studies in the literature of career psychological counseling. In addition, it is expected that the results of this study will provide implications for the development of intervention programs related to career psychological counseling.

Materials and Methods: This study is in the relational survey model as it examines the relationships between career adaptability, career optimism, and future work self-elaboration. The study group consists of 311 university students selected by the convenience sampling method. Of the study group, 242 (77.8%) were female, 69 (22.2%) were male; the mean age is 20.42 (ranges 17-54, SD = 2.89). Career adaptability and career optimism sub-dimensions of the career future inventory were used as data collection tools. The future work self-elaboration was evaluated with one item. The study group was asked to mentally travel to the future and envision who and what they hoped to be in their future working life. They were asked to answer how detailed this picture of the future was in their minds, on a 9-point scale ranging from (1) no detail to (9) very detailed. Responses to this item were considered as the degree of regarding the future work self-elaboration. Path analysis was used to test the contributions of career adaptability and career optimism in predicting future work self-elaboration.

Findings: Future work self-elaboration is best explained by career optimism ($\beta = .48, p = .000$),

followed by career adaptability ($\beta = .19, p = .000$). Career adaptability and career optimism explain 38.4% of the future work self-elaboration. The findings of this study showed that career adaptability and career optimism can increase future work self-elaboration.

Discussion, Conclusion and Suggestions: Basis on results of this study, it can be said that university students with a high level of career adaptability have more detailed and complex cognitive representations of whom and what they want to be in their future working life. In other words, individuals who tend to view positively their capacity to adapt to changing career plans, especially in the face of unforeseen events, may imagine more detailed and complex aspects of their future work self. Thus, they can be more motivated to participate in proactive career behaviors. According to another finding, it can be said that the cognitive representations of university students, who expect positive results about their career future, see career obstacles as temporary, and feel comfortable about career success, about who and what they want to be in their future working life are more detailed and complex. Thus, they may make more efforts to achieve their career goals.

The results of this study demonstrated the importance of career adaptability and optimism on future work self-elaboration. Counselors who want to improve students' future work self-elaboration can intervene to strengthen career adaptability and career optimism in the individual or group career psychological counseling process. Similarly, psycho-educational programs may be developed to strengthen students' career adaptability and optimism. Thus, they may enable students to have control over their career development and to participate in proactive career behaviors in the age of uncertainty.

Öğretmen Yetiştiren Akademisyenlerin ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kök Değerlere İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma

Sadettin ERBAŞ¹  Bahadır KILCAN²  Ümit YEL³  Zeynep YAYLACI KILIÇ⁴  Tevfik PALAZ⁵  Tuğba KILCAN⁶ 

¹Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye s.eras66@gmail.com

²Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, Türkiye

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Dr., Malatya, Türkiye, umtyel@gmail.com

⁴Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye zeynepyylc@gmail.com

⁵Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, Türkiye

⁶Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye kilcantugba@gmail.com

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 02.08.2022 Kabul: 09.09.2022 Yayın: 30.09.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: Kök Değerler, Akademisyen Görüşleri, Öğretmen Görüşleri, Nitel Araştırma.</p>	<p>Öğretmen yetiştiren farklı bilim dallarında görev yapan akademisyenlerin ve ortaokullardaki farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin kök değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemine uygun olarak belirlenen ve Ankara'daki devlet üniversitelerinde görevli 14 akademisyen ile yine aynı ilin merkez ilçeleri olan Yenimahalle, Mamak ve Çankaya'daki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar daha önceden belirledikleri akademisyenlerle onların belirledikleri bir ortamda yüz yüze, öğretmenlerle ise online ortamda görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Her iki katılımcı grubundan elde edilen verilerin analizi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise akademisyen olan katılımcılar tarafından genelde kök değerlerin bilinmediği buna rağmen akademisyenlerin kök değerlerin gerekli olduğunu belirttikleri, kök değerlerin kazandırılması noktasında değerler eğitimi yaklaşımlarını bilmedikleri, kök değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığının tespiti için genel olarak gözlem ve görüşmenin kullanılması gerektiğini belirttikleri, kök değerler bağlamında da programlarını genel olarak yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan öğretmen olan katılımcıların sonuçlarına bakıldığında ise katılımcıların genel olarak kök değerleri bildikleri ve gerekli gördükleri, genel olarak onların da akademisyenler gibi değer eğitim yaklaşımlarını bilmedikleri, kök değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığının tespiti için onların da genel olarak gözlem ve görüşmenin kullanılmasından söz ettikleri ve genel olarak onların da kök değerler açısından programlarını bazı sebeplerden dolayı yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar neticesinde; kök değerlerin gelecek kuşaklara başarılı bir şekilde kazandırılması için hem öğretmen yetiştiren akademisyenlerin hem de kök değerlerin kazandırılmasından birinci derecede sorumlu olan çeşitli branşlardaki öğretmenlerin kök değerler ve eğitimi konusundaki eksikliklerinin giderilmesi için çeşitli eğitimsel faaliyetlerin yapılması önerilmektedir.</p>

Teacher Training Academics and Secondary School Teachers on Root Values: A Qualitative Study

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 02.08.2022 Accepted: 09.09.2022 Published: 30.09.2022</p> <p>Keywords: Root values, opinions of academicians, opinions of teachers, qualitative research.</p>	<p>This study was designed and conducted in accordance with the qualitative research paradigm to determine the views of academicians working in different branches of science that train teachers and teachers working in different branches in secondary schools. The participant group of the research was determined in accordance with the easily accessible case sampling method in the spring term of the 2020-2021 academic year, with 14 academicians working at state universities in Ankara and working in secondary schools and imam hatip secondary schools in Yenimahalle, Mamak and Çankaya, the central districts of the same province. It consists of 24 teachers. A semi-structured interview form created by the researchers was used to collect data in the study. The researchers conducted face-to-face interviews with the academicians they had previously determined in an environment determined by them, and with the teachers in an online environment. The analysis of the data obtained from both participant groups was carried out with content analysis, which is frequently used in qualitative research. When we look at the results of the research, it is seen that the root values are not generally known by the academicians, although the academicians stated that the root values are necessary, they do not know the approaches to values education at the point of gaining the root values, they stated that observation and interview should be used in general</p>

to determine whether the root values are gained or not, and they do not plan their programs in the context of root values. It was concluded that they were generally considered inadequate. On the other hand, when we look at the results of the participants who are teachers, it is seen that the participants generally know the root values and they consider it necessary, they do not know the values education approaches like the academicians, they also talk about the use of observation and interview in order to determine whether the root values are gained or not, and in general they do not know the values education approaches. In terms of root values, it was concluded that they found their programs insufficient for some reasons. As a result of these results; It is recommended to carry out various educational activities in order to eliminate the deficiencies of both the academicians who train teachers and the teachers in various branches, who are primarily responsible for the acquisition of root values, in order to successfully teach the root values to future generations.

Anf/Citation: Erbaş, S., Kılcan, B., Yel, Ü., Yaylacı-Kılıç, Z., Palaz, T. & Kılcan, T. (2022). Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin ve ortaokul öğretmenlerinin kök değerlere ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 4 (2), 360-375.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

İnsanların birlikte hayat sürme ve ortak yaşam alanlarını paylaşmak mecburiyetinde kalmaları, toplumsal huzur için birtakım kuralların oluşması gerekliliğini gündeme getirmiş ve bunun için bilim adamları yüzyıllar boyunca dünyanın bütünü için en büyük iyiliği, huzuru ve bütüncül yaşamayı sağlayacak davranış prensipleri için çaba göstermişlerdir (Montagu, 2000).

Gerek bireysel gerekse ve daha çok da toplumsal manada bir çabanın ürünü olarak hem bireyin topluma kazandırılmasında hem de toplumsal anlamda huzurlu ve sağlıklı bir birlikteliğin devamlılığında pay sahibi olan değerler, insanların birlikte ve sorunsuz yaşamasına imkân sağlayacak rollere göre hareket etmesine zemin hazırlamaktadır. Toplumsal huzurun sağlanması, bunun devamlılığı ve bu işleyişin gelecek nesillere aktarılması konularında insanın ve toplumun tam da merkezinde bir kavram olarak varlığını koruyan değerler psikolojiden ekonomiye, felsefeden sosyolojiye kadar farklı birçok çalışma alanı tarafından ilgi duyulan, hakkında çaba gösterilen bir kavram olarak baş göstermektedir (Günör, 2021, s.83).

Kavram, bazı eylemler ve amaçlar hakkında yargılamada bulunabilmek için ve bir grubun üyelerinin duygusal açıdan kuvvetli bağlarından meydana gelmiş olan soyut ve genelleştirilmiş davranışsal ilkeler (Theodorson ve Theodorson, 1979); bireylerin ne şekilde düşündüğü, nasıl karar verdiği ve buna yönelik nasıl davranış oluşturduğu konusunda bir çerçeve sunan köklü inançlar (Brand, 1999, s.42); fayda sağlayan ve istek ve ilgi duyulan ve bunlardan ötürü de ulaşılmak istenenler (Gökalp, 2021, s.7); insan davranışlarına kılavuzluk eden, belli eylemlerin iyi veya arzuya değer olduğuna karar verilen standartlara referansta bulunmak için kullanılan (Halstead & Taylor, 2000, s.169); toplumdaki sosyal kontrol mekanizmasının işleyebilmesinde önemli bir yeri olan (Özensel, 2021, s.61) ve bazı davranışlar ve kararlar için referans noktaları olarak hareket eden ilkeler, temel inançlar, idealler (Halstead, 2005, s.4) olarak nitelendirilmektedir.

Farklı disiplinlerin perspektifinden yapılan tanımlamalar değerlendirildiğinde değerlerin ne kadar zengin bir içeriğe sahip olduğu ve hem insanlar hem de toplumlar için ne denli önemli görevler üstlendiği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması mevzusu başta eğitim kurumları olmak kaydıyla toplumun her kesimi tarafından desteklenmesi gereken bir konudur.

Değerler eğitimi dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli isimlerle (karakter eğitimi, ahlak eğitimi, kişisel/toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamusal eğitim, dini eğitim, demokratik ve moroloji eğitimi, sosyal beceri eğitimi, sosyal sorumluluk eğitimi vb.) anılsa da (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.74; Veugelers & Vedder, 2003, s.378) genel manada duyuşsal alan eğitimini ön planda tutan eğitimsel faaliyetleri içeren çabalar olarak görülebilir (Kaymakcan ve Meydan, 2020, s.141). Değerler eğitiminin farklı isimlerle anılmasının temelinde farklı felsefi ve psikolojik esaslar yer alsada bunların bazen birbirlerinin eksik yönlerinin tamamladıkları ve bundan dolayı da iç içe geçtikleri ve hatta bazılarının tanımlamalarının diğerlerini kapsayacak şemsiye bir kavram şeklinde alanyazında yer aldığı da bilinmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2020, s.20; Yılmaz, 2017).

Değerler eğitimi toplumun geleceği için gelecek nesillere kazandırmak istediğimiz değerler hakkında eyleme geçmeksizin bol miktarda düşünülen, kazandırmak istediğimiz değerler hakkında listeler tutmaktan, değerler hakkındaki yaşanmışlıkları yâd etmekten daha ötesine giderek (Freakley, Burgh, & MacSporran, 2008, s.1) değerleri kazandıracığımız çeşitli merkezlerde (eğitim kurumları, evler, kulüpler, dini kuruluşlar, gençlik

merkezleri) değer kazandırma konusunda yetkinlik sahibi kimseler tarafından bireylerin ve toplumun kısa ve uzun vadeli refahı için insanlara yardım edilen faaliyetler olarak ifade edilebilir (Robb, 1998). Burada değerler eğitiminin hemen her ortamda gerçekleştirilebilecek faaliyetler olduğu belirtilmektedir. Bu doğrudur ancak son yıllardaki çalışmalar, değerler eğitiminde bireyin daha önceki yerlerde (aile ve kısmen çevre) değerler eğitimine ilişkin yaşamış olduğu kazanımların üzerine daha fazlasının planlı ve programlı bir şekilde, sistematığı de bozmadan inşa edildiği yerler olarak okulları göstermektedir (Cummings, 2009; Toomey, 2009, s.148).

Okullar değerler eğitimi için oldukça geniş bir yelpaze sunan faaliyet alanlarına sahip kurumlardır. Buralardaki hemen her faaliyette değerler eğitimine ilişkin bir parça da olsa örnekler yer alabilir. Ancak okullarda değerler eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde devam edebilmesinde okullarda okutulan dersler ve bu derslerin müfredatları önemli bir paya sahiptir. Bu bilinçten hareketle ülkeler bu derslerin müfredatları bazı ihtiyaçlar ve çağın gerekliliklerini de gerekçe göstererek zaman zaman yenileme yoluna gitmektedirler. Türkiye’de de benzer sebeplerden dolayı 2018 yılında ortaokullarda okutulan derslerin müfredatlarının geneli yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeden değerler eğitimi de payını almış ve daha önceden her programda bulunmayan değerler eğitimi meselesi artık ilgili değişikle müfredatlarda “Değerlerimiz” başlığıyla kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) olarak yer almıştır. Bunun yanında programlarda ortak olarak değerler eğitimi ile ilgili “değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018) denilerek, hedeflenenlerden söz edilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi faaliyetlerinde derslerin yalnız başlarına bir başarıya imza atamayacakları bilinen bir gerçektir. Burada dersleri okutan öğretmenlerin kök değerlere, bunların eğitime ilişkin düşünceleri ve yeterlikleri yapılacak olan faaliyetin kaderini ortaya koyacaktır. Öte yandan dersleri okutan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları, bunun eğitimini aldıkları lisans hayatları boyunca onların mesleğe hazırlanmasında pay sahibi olan öğretim elemanlarının da kendi alanlarında yer alan kök değerlere ve bunların eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri hem kök değerlerin öğretimini yapacak olan öğretmenlerin kök değerler konusundaki yeterliklerinde hem de gelecek nesillere kazandırılacak olan kök değerlerin eğitiminde doğrudan ve dolaylı olarak etki, edeceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmaların (Akınar ve Özdaş, 2013; Arpacı, 2014; Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Başcı, 2012; Bayırlı, Doruk ve Tüfekci, 2020; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Deniz, 2018; Erkuş ve Yazar, 2013; Gözel, 2018; Kozikoğlu, 2018; Meydan ve Bahçe, 2010; Özalp-Kaplan, 2014; Özdemir, Boydak Özkan, ve Akgün, 2017; Uzun ve Köse, 2017; Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011; Yazar ve Yanpar-Yelken, 2016); kök değerlere ve eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini temele alan çalışmaların (Duran ve Bitir, 2021; Gündüz, 2019; Kılcan, 2020; Topal, 2019; Pırnaz, 2020) varlığı bilinmektedir. Ancak, hem farklı branşlardaki öğretmenlerin ve hem de farklı alanlarda öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının değerler ve kök değerlere ilişkin görüş ve düşüncelerini inceleyen araştırmaya alan yazında rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma öğretmen yetiştiren farklı disiplinlerdeki öğretim elemanlarının ve farklı branşlardaki kök değerlerin kazandırılmasında sorumluluğu bulunan öğretmenlerin kök değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, kök değerlerin ve eğitiminin çeşitli branş öğretmenleri ve öğretim elemanlarınca nasıl değerlendirildiğini gözler önüne sermesi bakımında önemlidir. Çünkü kök değerlerin ve eğitiminin geleceği ve başarıya ulaşması, öğretmen yetiştiren farklı alanlardaki öğretim elemanlarının ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin, bu konuyu benimsemeleri ve üzerlerine düşen sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Ayrıca çalışmanın farklı branşlarda kök değerleri ve eğitimini konu alan çalışmalara yol göstereceği, daha sonraki dönemlerde değerler ve kök değerler konusunda yapılacak olan çeşitli derslerin müfredatlarının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Etik Hususlar

Bu makale, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 12.01.2021 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülmüş ve 2021/90 Araştırma Kod Numarasıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen yetiştiren fakültelerde görev yapan akademisyenlerin ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin kök değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma paradigması içerisinde değerlendirilen temel nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Merriam (2013) temel nitel araştırma deseninin, araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen bireylerin hayatı nasıl yorumladıkları ve yorumladıkları hayatı ne şekilde anlamlandırdıkları ile ilgilendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada araştırmacılar tarafından, akademisyenlerin çeşitli görev ve sorumluluklarının yanında; kök değerlerin öğrencilere

kazandırılmasında doğrudan etkili olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde de sorumluluklarının olduğu düşüncesi ile ortaokullardaki öğretmenlerin kök değerlerin kazandırılmasında bizzat görev sahibi olmalarından hareketle, onların kök değerlere ve eğitime ilişkin yorumları ile kök değerlere ne şekilde anlamlar atfettikleri bu çalışmanın temel nitel araştırma deseninde tasarlanmasının ve yürütülmesinin gerekçesini oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Ankara'daki devlet üniversitelerinde Doktor öğretim üyesi (1 katılımcı), Doçent (4 katılımcı) ve Profesör (9 katılımcı) kadrolarında, ortaokuldaki derslerin öğretmenlerinin yetiştirildiği anabilim dallarında görev yapan (Sosyal bilgiler eğitimi (3 katılımcı), Tarih eğitimi (1 katılımcı), Fen bilgisi eğitimi (1 katılımcı), Müzik eğitimi (1 katılımcı), Güzel sanatlar eğitimi (1 katılımcı), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi (1 katılımcı), Din eğitimi (1 katılımcı), Yabancı diller eğitimi (2 katılımcı), Türkçe eğitimi (2 katılımcı), Beden eğitimi ve spor (1 katılımcı)) branşlarında görev yapan ve yine Ankara'nın merkez ilçeleri olan Yenimahalle, Mamak ve Çankaya'daki ortaokul ve imama hatip ortaokullarında Beden eğitimi ve spor öğretmeni (2 katılımcı), Bilişim teknolojileri öğretmeni (2 katılımcı), Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (2 katılımcı), Fen bilimleri öğretmeni (2 katılımcı), Görsel sanatlar öğretmeni (2 katılımcı), Yabancı dil (İngilizce) öğretmeni (2 katılımcı), T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmeni (2 katılımcı), Matematik öğretmeni (2 katılımcı), Müzik öğretmeni (2 katılımcı), Sosyal bilgiler öğretmeni (2 katılımcı), Teknoloji tasarım öğretmeni (2 katılımcı) ve Türkçe öğretmeni (2 katılımcı) olarak görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemeğine göre belirlenen 14 akademisyen (2 kadın, 12 erkek), ile 24 öğretmenden (15 kadın, 9 erkek) oluşmaktadır. Katılımcı grubu olan akademisyenlerin ve öğretmenlerin kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde uygun olarak belirlenmesi araştırmacıların bazılarının katılımcı grubundaki kişilerle daha önceden ve araştırmanın verisinin toplandığı zamanda aynı kurumda tanışıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular, doktora eğitimine devam eden araştırmacılarla diğer araştırmacılar arasında kök değerlerin gerekliliğine, nasıl kazandırılabileceğine, nasıl ölçülebileceğine ve derslerin öğretim programlarındaki kök değerlerin yer alma durumlarına ilişkin yapılan fikir taramaları sonucunda ortaya çıkartılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan fikir taraması neticesinde oluşturulan soruların ilk hallerine ilişkin tekrar gözden geçirmeler yapılarak bazı soruların aynı anlamlara gelebileceği endişesiyle oluşturulan sorular sadeleştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan sorular, bir alan uzmanı ile bir dil bilim uzmanına sorulara ilişkin önerileri sunmaları amacıyla e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Alan uzmanının iki sorunun aynı anlama gelebileceğini belirtmesi ve bunun üzerine araştırmacıların da görüş birliğine varmaları neticesinde iki soru tek soruya düşürülmüş, dil bilim uzmanından gelen herhangi bir düzeltme önerisi olmadığından altı soruluk veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmacılar öncelikle ortaokulda okutulan derslerin öğretmenlerinin yetiştirildiği anabilim dallarının listesini çıkarmışlardır. Daha sonra Ankara'daki üniversitelerin belirlenen anabilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin listesine üniversitelerin WEB sayfalarından ulaşarak, her anabilim dalından minimum birer kişi ile temasa geçmişler ve yapılacak araştırmanın amacı hakkında bilgi vermişlerdir. Daha sonra doktora eğitimine devam eden araştırmacılar, temasta bulunulan öğretim üyeleri ile onların belirledikleri yerde ve zaman diliminde veri toplamak için bir araya gelmişlerdir. Her öğretim üyesine öncelikle araştırmanın amacı hakkında tekrar bilgi verilmiş ve sonrasında ise araştırmacıların telefonlarında bulunan ses kayıt uygulaması aracılığıyla görüşmelerin daha sonra yazıya aktarılacak analiz edilmek amacıyla kayıt altına alınacağını, eğer izin vermezlerse bunun yapılmayacağını görüşmecilere belirtilmiştir. Katılımcılardan Profesör olan ve fen bilgisi eğitiminde görevli bir katılımcı, Doçent olan ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitiminde görevli bir katılımcı ve yine Doçent olan ve sosyal bilgiler eğitiminde görevli olan bir katılımcı "*kök değerlere ilişkin*", "*kendi programlarında kök değerlerin varlığına ilişkin*" bir bilgilerinin olmadığını beyan etmeleri üzerine o katılımcılarla görüşmeler tamamlanamamıştır. Geriye kalan 11 akademisyen katılımcı ile yaklaşık 10-25 dakikalık zaman dilimlerinde salgın koşullarında yapılan uyarılara da dikkat edilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir diğer çalışma grubu olan öğretmenler ile yapılacak olan görüşmeler için ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan ve araştırmacıların bazıları tarafından daha önceden tanışık olan öğretmenlerin listesi çıkarılmıştır. Daha sonra her branştan ikişer öğretmen (T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine sosyal bilgiler öğretmenleri girdiği için onlardan 4 kişi belirlenmiştir) belirlenerek öğretmenlerin uygun oldukları bir zaman diliminde, Covid 19 pandemisinden kaynaklı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kapanmaların olacağı düşüncesinden hareketle online ortamlar üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakikalık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin de onayları alınarak kayıt altına

alınmış daha sonra elde edilen verilerin Word ortamında yazıya aktarılmasıyla ilgili kayıtlar araştırmacıların kayıtlarından silinmiştir.

Verilerin Analizi

Akademisyen olan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analiz edilmesi görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıların telefonlarında yer alan kayıt programından her bir katılımcıya ait verilerin bilgisayarlara aktarılmasıyla başlamıştır. Öğretmen olan katılımcılarla online ortamlar üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler ise yine bilgisayara aktarılarak tüm veriler görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacılar tarafından tek tek dinlenerek Word formatında yazıya dönüştürülmüştür. Sonrasında tüm veriler kodlar (Akademisyenlere A-1, A-14, Öğretmenlere Ö-1, Ö24) verilerek numaralandırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar sistemli halde bulunan veriler üzerinden kodlamalar yaparak sonrasında ise bu kodlamalardan yola çıkarak da temalara ulaşarak içerik analizini gerçekleştirmişlerdir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre içerik analizi yöntemi özellikle sosyal bilimler alanında çokça tercih edilen analiz teknikleri arasında gösterilmektedir. İçerik analizi ile amaç, belli ilke ve kurallara uyarak elde edilen bir verinin kodlanması ve bu kodlamalardan yola çıkarak temalar şeklinde genel verinin özetlenmesidir. Bu bağlamda mevcut çalışmada gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında oluşan temalar ile o temaları oluşturan kodların raporlaştırılmasında katılımcılara ait görüşme verilerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda oluşturulan raporlandırmada öncelikle akademisyen olan katılımcıların daha sonra da öğretmen olan katılımcıların bulgularına yer verilerek sistemli bir sunuş hazırlanmıştır.

BULGULAR

Akademisyen olan katılımcılara ait bulgular

Akademisyen olan katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan içerik analizi sonucunda çalışmanın bulgularının beş temel tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temalardan birincisi "*akademisyenlerce kök değerler*", ikincisi "*kök değerlerin gerekliliği*", üçüncüsü "*kök değerlerin kazandırılması*", dördüncüsü "*kök değerlerin kazanımının ölçülmesi*" ve beşincisi "*kök değerler bağlamında programın yeterliği*" şeklindedir. Araştırmanın analizi kısmında benimsendiği şekliyle, yapılan içerik analizi sonucunda bulgulara yönelik ulaşılan kodlar ile bu kodlar doğrultusunda ortaya çıkan bağlantı çalışmanın bu başlığı altında katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak raporlaştırılmıştır.

Akademisyenlerce kök değerler

Akademisyen olan katılımcı grubunun görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan verilere yönelik olarak gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde kök değerlerin akademisyenler tarafından bilinip bilinmediğine ilişkin görüşlerde kök değerlerin katılımcılarınca büyük oranda "*hiç bilinmediği veya yanlış bilindiği*" ve bunun yanında bazı katılımcılar tarafından ise "*kısmen bilindiği*" şeklinde bulgular ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların tarafından kendi programlarında yer alan kök değerlerin bilinip bilinmediğine ilişkin ortaya çıkarılan en önemli noktalardan biri bireylerin kök değerleri *hiç bilmediklerine* ve *yanlış bildiklerine* yönelik düşüncelerdir. Bu düşünceler "*İngilizce öğretim programında özel olarak bize mahsus kök değerler olup olmadığını bilmiyoruz doğrusu ama bizim öğrencilerimizden değerler olarak beklediğimiz daha çok yabancı dille ilgili... Kök değerler yabancı dille ilgili diğer müfredatımızda yer alan şeyler değil, bunlara biz gizli müfredat dediğimiz bütün derslerin ortak amacı olduğu için tabii ki burada bunların tamamına katılıyoruz*" (A-1), "*Kök değerleri bilmiyorum. Daha doğrusu kök değer derken şu an ne kastettiğinizi tam çıkaramadım.*" (A-9) ve "*Açıkcısı programı inceleme fırsatım olmadı; ama beden eğitiminin temel duyuşsal alandaki özelliklerini ve bireye katacağı kazanımlarla ilgili bilgi sahibiyim az çok... Ama bunu sistematik halde şu kadardır, şunlardır diyecek bir pozisyonda değilim.*" (A-11) şeklindeki ifadelerle ortaya konmaktadır.

Kök değerleri hiç bilmeyen ve yanlış bilen katılımcıların yanı sıra bazı akademisyen katılımcıların ise kök değerleri kısmen bildikleri söylemlerinden anlaşılmaktadır. Bu düşünceler katılımcıların "*Şimdi mantıklı düşünüyem bakayım. Bayrağa saygı, vatanseverlik olabilir, hoşgörü, yardımseverlik, çalışkanlık, bilimsellik, adil olma olabilir, adalet olabilir.*" (A-3) ve "*Biliyordum...Geçen hafta baktığımızda şey vardı dürüstlük vardı, vatanseverlik, insan haklarına saygı veya hoşgörü, adil olma, sorumluluk, duyarlılık... Şu an aklıma gelen bu altı yedi tanesi...*" (A-5) yönündeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Kök değerlerin gerekliliği

Akademisyen olan katılımcıların görüşlerinden hareketle elde edilen veriler üzerinden yapılan analize göre katılımcılar kendi öğretim programlarında yer alan kök değerlerin *gerekli* olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcıların düşüncelerinden bu gerekliliğin "*toplumsal açıdan gereklilik*", bazılarının

düşüncelerinden “*bireysel açıdan gereklilik*”, bazılarının düşüncelerinden ise “*ders açısından gereklilik*” şeklinde ifade edildiği, öte yandan da bazı katılımcı ifadelerinden kök değerlerin “*gerekli ama!*” şeklinde düşünüldüğü belirlenmiştir.

Toplumsal açıdan gereklilik

Katılımcılardan bazıları kendi programlarında yer alan kök değerlerin gerekliliği düşüncelerinin yanında bu gerekliliğin toplumsal açıdan bir gereklilik olduğunu düşünmektedirler. Bu düşünceler onların “*Bence gerekli kök değerler, bu değerler olmadan tamamen diğer bilgilerle öğrencilerimizi donatmak eksikliklerdir. Bu değerler yok ama çocuk diğer bütün becerileri bilgileri kazanmış, ondan biz faydadandan çok zarar bile görebiliriz. Yani belli değerlere sahip olmayan insanların kültürlü bilgili olması kontrolsüz güç gibi bir şeydir yani faydadandan çok zarar bile getirebilir. Çok önemli değerler derslerin kendisi kadar onlardan bile önemli bence.*” (A-1) ve “*Gereklidir. Çünkü kök değerler konusu aslında bir kültürün bir toplumun en dinamik taraflarını oluşturuyor. Yani toplum millet olma şuurunun temellerini biz burada atmış oluyoruz bir anlamda...*” (A-12) yönündeki ifadeleriyle açıklanabilir.

Bireysel açıdan gereklilik

Bazı katılımcılar kök değerlerin yine gerekli olduğunu belirtmekle birlikte bu gerekliliğin bireysel açıdan bir gereklilik olduğunu altını çizmektedirler. Bu düşünceler onların “*Bu değerlerin verilmesi insanın bir bütün haline, zihin, duyu ve ahlaki bir varlık olarak yetiştirilmesi açısından olması gereken ve en temel kadim değerler*” (A-14) ve “*Bu değerler gerekli, insan olmanın bilinciyle alakalı... İnsanı insan yapan değerler bunlar*” (A-5) şeklindeki ifadelerinde de görülmektedir.

Ders açısından gereklilik

Katılımcılardan bazıları da diğer katılımcılar gibi kök değerlerin gerekli olduğunu vurgulamakla beraber okuldaki dersler açısından bu gerekliliğin olması gerektiğini işaret etmektedirler. Bu durum onların “*Gerekli olduğunu düşünüyorum; çünkü İngilizcede tema kullanıyoruz. Ve bu temalar aynı zamanda değerler eğitimi şeklinde de olabiliyor. Bu bütün müfredatta var yanlış bilmiyorsam. Diğer derslerde de olan bir şey. Değerler eğitimi de var olan temalardan biri olabiliyor ya da var olan temaya entegre edilebiliyor*” (A-8) ve “*Beden eğitimi ve spor üzerinden gidecek olursak, beden eğitimi sadece fiziksel gelişimi destekleyen bir ders olmanın ötesinde aynı zamanda bireyin duyuşsal özelliklerini de yüceltmeye ve ona çeşitli kazanımlar kazandırmaya yönelik bir sistemli bir mekanizma olması beklenir. Beden eğitiminin kendi dinamikleri içerisinde var olan temel değerlerle alakalı kazanımları bütünüyle kazandırmak yönünde bir uğraşı vardır...*” (A-11) yönündeki düşünceleriyle açıklanabilmektedir.

Gerekli ama!

Bazı katılımcılar kök değerlerin gerekliliği konusunda diğer katılımcılarla aynı fikirde olmalarına karşın bazı endişelerden dolayı bu gerekliliğin bir fırsata çevrilemeyebileceği kaygısı taşımaktadırlar. Katılımcılar bu düşüncelerini “*Gereklidir ama buradaki öğrenmelerimiz çok daha uzun solukludur. Bunların nasıl öğretileceğine dair verimiz yok...Bu zor bir süreç...*” (A-12) ve “*Gerekli ama şuna bakmak lazım kullanılıyor mu? Bundan önce 2005-2017 arasında bir sürü değer vardı ve değerlerin hiçbiri kullanılmadı neredeyse. Çünkü programa ve ders kitaplarına yedirilmedi...Bunlar gerekli ama soru şu, gerekli olup olmaması ile beraber nasıl kullanılacak? Bence kâğıt üstünde kalacak.*” (A-5) yönündeki düşüncelerle ifade etmektedirler.

Kök değerlerin kazandırılması

Kök değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan verilere yönelik olarak gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde akademisyenlerin büyük bir kısmının kök değerlerin “*rol model olunarak*” kazandırılabilirliğini, bazılarının ise “*çeşitli etkinliklerle ve senaryolarla*” kazandırılabilirliğini düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcılar tarafından kök değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde bazı katılımcıların kök değerlerin rol model olunarak kazandırılabilirliğine yönelik görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlerin genel manada “*Bir kere benim temel görüşüm, değeri yetişkinler yaşayacak, yetişkinler model olacak. Değer konuşulmaz, değer anlatılmaz, değer yaşanır. Görgülü kuşlar gördüğünü işler. Küçükler büyüklere bakacak.*” (A-3) ve “*Literatürde bilinen değer açıklama, değer analizi filan demeyeceğim... Öğretmen model olmadan, öğretmen davranışı göstermeden asla öğrencide değer oluşmaz...*” (A-5) şeklindeki ifadelerden oluşmaktadır.

Kök değerlerin kazandırılmasının çeşitli etkinliklerle ve senaryolarla yapılması gerektiğinden bahseden katılımcılar ise bu görüşlerini “*...Şöyle bir örnek aklıma geldi. Çanakkale Türküsünde türküyü senaryoya döktüğünüz zaman buradaki milli duyguyu, vatanseverlik duygusunu ön plana çıkarmanın en temel unsurlarından*

bir tanesi, müzik dili oluyor. Yani bu şekilde ulaşma şansına sahip oluyor. Bunu nasıl yaparız, sahneye koyarsınız o dönemin şartlarına uygun bir senaryo yazarsınız, müziklerini verirsiniz, müziklerini verdiğiniz zaman da toplum o değerleri bir şekilde kazanmış olur.” (A-12) ve “...Ben kök değerlerin sadece sözel bilgi ile değil aynı zamanda davranışa dönüştürülerek anlatılmasından yanayım. (A-9) şeklindeki düşünceleri ile dile getirmişlerdir.

Kök değerlerin kazanımının ölçülmesi

Kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin katılımcıların görüşlerinden hareketle ortaya çıkan verilere bakıldığında bazı katılımcıların kök değerlerin kazanımının belirlenmesinin “gözlem ve görüşme” ile yapılabileceğini bazı katılımcıların ise “etkinlikler” aracılığıyla yapılabileceğini dile getirdikleri görülmektedir.

Kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinin gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle yapılabileceğini dile getiren akademisyen katılımcılar bu fikirlerini “Öncelikle tavır davranışlardan ortaya çıkıyor. Yani kök değerler biliyorsunuz sınav sorularıyla ölçülen değerler değil. Günlük hayatlarına yaşamlarına birebir etki eden değerler olduğu için toplum içerisindeki tutumları, davranışları, arkadaşlarıyla olan ilişkileri, hocalarıyla, okullarıyla, çevreleriyle, soyut-somut ortaya koydukları düşünceleriyle öğrencilerin bunlardan ne kadar nasibini aldığı ortaya çıkıyor.” (A-13) ve “Kök değerler için geri dönüşler alınmalı, gözlemler yapılmalıdır. Bu gözlemler iki model üzerinden yapılabilir. Bir olumlu davranışları gözleme ve onu paylaşma, olumsuz davranışları gözleme ve onları paylaşma ve değer yargılarında olumlu ve olumsuz arasındaki kıyaslamayı yaparak doğruyu bulmalarına fırsat verilmelidir.” (A-19) şeklinde dile getirmektedirler.

Bazı akademisyen katılımcılar ise kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesinin çeşitli etkinliklerle yapılabileceğini; “...İşte senaryoları verip bu durumda ne yaparsınız diyerek yoklanabilir. Zaten hayatın kendisinde de gözliyoruz ama o yetmeyebilir çünkü her çocuğu elli yıl gözleme şansımız yok. Ama senaryo vererek bu türlü şeyler gözlemlenebilir. Âcizane öyle düşünüyorum, uzman olarak ya ben değerler uzmanı değilim ama bildiğim kadarıyla...”(A-1) ve “Öğrencinin bu değerleri içselleştirip içselleştirmediğini, hayatına uygulayıp uygulamadığını görmem için ürün yerine süreci, dersten sonraki süreci de izleyebileceğim formlar oluşturmam gerekiyor. Onun bunu benimseyip benimsemediğine yönelik etkinlikler yapmam gerekiyor. Yani sadece soru sormakla olmuyor.” (A-14) şeklindeki düşünceleriyle dile getirmektedirler.

Kök değerler bağlamında programın yeterliği

Akademisyen katılımcıların kök değerler bağlamında kendi öğretim programlarının yeterliğine yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün kendi programlarının kök değerler açısından yetersiz olduğunu dile getirdikleri, bazılarının ise kök değerler açısından programlarını yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Kendi öğretim programlarını yetersiz olarak gören katılımcılar bu yetersizliğin kök değerlerin eğitiminin “detaylandırılmamış olmasından” ve kök değerlerin içeriğindeki “eksikliklerin varlığından” kaynaklandığını dile getirmektedirler.

Kök değerler açısından yetersiz program

Katılımcıların büyük bölümü kök değerler açısından programlarının yetersiz olduğunu dile getirmekle beraber bu yetersizliğin kendi programlarındaki kök değerler kısmının detaylandırılmamış olmasına bağlamaktadırlar. Bu durum katılımcıların düşüncelerine; “Yeterli değil. Sevgi deyince ne anlamam lazım, sorumluluk deyince ne anlamam lazım, dürüstlük deyince ne anlamam lazım? Bunun için ortak bir tanım var mı? Bunları nasıl etkinliğe dönüştürüleceği var mı? Programda buna nasıl yer verildiği var mı? Bu soruların hiçbirini göremiyoruz. Dolayısıyla da çok olumlu şeyler söyleyemeyeceğim.” (A-5), “Programımızda benim incelediğim kadarıyla kök değerleri bu onunu birden içerdiğini düşünmüyorum doğrusu... Çok hassas bu konunun bilinçli olarak işlenmediği belli oluyor. Tabi ki iyi niyetle hazırlanmış programlarımız ama kök değerler açısından uzmanlarla görüşüp daha ne yapabildik gibi danışsalar da belki daha iyi olabilirdi.” (A-1) şeklinde yansımaktadır.

Öte yandan katılımcılardan bazıları ise yine programlarındaki kök değerlerin yetersiz olduğunu dile getirmekle beraber bu yetersizliğin sebebinin programlarındaki eksikliklerin varlığına bağlamaktadırlar. Katılımcılar genel olarak programlardaki kök değerlere ek olarak “Atatürkçülük”, “bilim sevgisi”, “bilimsellik”, “birlik olma”, “güven”, “kültürlerarası farkındalık”, “uyum”, “yenilikçilik” ve “21. Yüzyıl değerleri” gibi değerlerin eklenmesi gerektiğinin altını çizmekle beraber genel manada programlarındaki eksikliklerin olduğunu; “Uygulama noktasında yetersiz buluyorum. Yani şöyle yetersiz buluyorum. Öğrenciye kök değeri öğretme noktasında ders kitabında veya uygulama kitaplarını çok karmaşık buluyorum. Yani çocuğa öğretmemiz gereken kök değerlerin verilmesinin ya da verilme şeklinin artık hangi bağlamda vereceksak metinle mi vereceğiz veya işte temel bir beceri içerisinde mi vereceğiz, bunun da tespitinin iyi yapılmış olması gerekiyor.”(A-10) ve “Farklı yaklaşımlarla öğrencinin hayatına yansıtılması gerektiğini düşünüyorum. Tabi bu resim dersiyse sınırlı değil, bütün müfredat programlarında içerdiği

için resim dersi özelinde görsel sanatlar dersi özelinde değerlendirmenin eksik kalacağını düşünüyorum. Ama genel anlamda günlük hayattaki karşılığıyla bunların desteklenmesi gerekiyor. Akademik bilgilerin müfredatta verilerin teorilerin pratiğine geçirilmesinin de bir şekilde çözülmesi gerektiğini düşünüyorum. O anlamda bir yetersizliği var yani.” (A-13) şeklindeki görüşleriyle dile getirmektedirler.

Kök değerler açısından yeterli program

Katılımcılardan bazıları ise programlarının kök değerler açısından eksiksiz hatta fazla bile olduğunu dile getirmişler ve bu düşüncelerini “*Daha ne ekleyelim bunların var ya yarısını alsak millet kurtulur...Bence hiç bu on taneyi ne olduğunu bilelim, uygun öğrenme ortamlarını düzenleyelim, gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için ölçme yöntem ve tekniklerini bilelim yeter benim için. Ben sana şunu söyleyeyim bu 10 taneyi gerçekleştiririm daha sonra bu değerlerin yenisini eklenmesini gerektiren ihtiyaçlar ortaya çıkarsa o zaman ekleriz. Bu on tane yeter bence.* (A-14) ve “*Ben çok abartılı buluyorum çok abartı var bence beceriye daha çok vurgu yapılmalı, kavramlara vurgu yapılmalı bence. Tarihin temel kavramları var, onlara vurgu yapılmalı...*” (A-2) şeklindeki ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Öğretmen olan katılımcılara ait bulgular

Öğretmen olan katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan içerik analizi sonucunda çalışmanın bulgularının beş temel tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan birincisi “*öğretmenlerce kök değerler*”, ikincisi “*kök değerlerin gerekliliği*”, üçüncüsü “*kök değerlerin kazandırılması*”, dördüncüsü “*kök değerlerin kazanımının ölçülmesi*” ve beşincisi “*kök değerler bağlamında programın yeterliği*” şeklindedir.

Öğretmenlerce kök değerler

Öğretmen olan katılımcı grubunun görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan verilere yönelik olarak gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde kök değerlerin öğretmenler tarafından bilinip bilinmediğine ilişkin görüşlerde, kök değerleri öğretmenlerin büyük bir kısmının “*bildiği*”, bazılarının ise “*kısmen bildiği*” şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler tarafından kendi programlarında yer alan kök değerlerin bilinip bilinmediğine ilişkin ortaya çıkan önemli bir husus bireylerin kök değerleri *bildiklerine* yönelik düşüncelerdir. Bu düşünceler “*Programımız da ki kök değerleri biliyorum. Bunlar dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, dostluk, yardımseverlik, adalet bu değerler öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili oldukları ait değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.*” (Ö-5) ve “*Programdaki kök değerler tüm programlardaki ortak değerlerdir. Vatanseverlik, yardımseverlik, saygı, sevgi, dürüstlük, sabır, sorumluluk, adalet, dostluk, öz denetim gibi değerlerdir.*” (Ö-15) şeklindeki ifadelerle ortaya konmaktadır.

Kök değerleri bilen katılımcıların yanı sıra bazı öğretmenlerin ise kök değerleri kısmen bildikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu ifadeler katılımcıların “*Evet kök değerleri biliyorum. Şuan tamamını söylemiyorum ama vatanseverlik, yardımseverlik, dostluk ve dürüstlük gibi değerlerdir.*” (Ö-2), “*Evet. Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, vatanseverlik ve temizlik.*” (Ö-3) ve “*Evet kök değerleri kısmen biliyorum. Dostluk, dürüstlük, adalet, vatanseverlik gibi değerlerdir.*” (Ö-17) yönündeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Kök değerlerin gerekliliği

Öğretmen olan katılımcıların görüşlerinden hareketle elde edilen veriler üzerinden yapılan analize göre katılımcılar kendi öğretim programlarında yer alan kök değerlerin *gerekli* olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcıların düşüncelerinden bu gerekliliğin “*toplumsal açıdan gereklilik*”, bazılarının düşüncelerinden “*bireysel açıdan gereklilik*”, bazılarının düşüncelerinden ise “*eğitimsel açıdan gereklilik*” şeklinde ifade edildiği, öte yandan da bazı katılımcı ifadelerinden kök değerlerin “*gerekli ama eleştirilebilir*” şeklinde düşünüldüğü belirlenmiştir.

Toplumsal açıdan gereklilik

Katılımcılardan bazıları kendi programlarında yer alan kök değerlerin gerekliliğini düşünmektedirler ve bu gerekliliğin toplumsal açıdan bir gereklilik olduğunun altını çizmektedirler. Bu düşünceler onların “*Etkin birey yetiştirme noktasında oldukça zaruri değerlerdir. Bireylerin vatani, milleti için etkin birer vatandaş olmaları bu değerleri kazanabilme dereceleriyle yakından ilgilidir. Bu açıdan bireyler bu değerleri oldukça iyi kazanmaları gerekir.*” (Ö-19) ve “*Bu kök değerlerin öğretilmesi devletin geleceği açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler bu değerlere sahip olarak yetişmezse devletin geleceği tehlike altına girer. Çünkü bu değerler doğru kazanılmazsa toplum kenetlenmez. Yaşama amacı tam olarak kavranılmamış olur, toplum bilinci ve devlet bilinci yerleşmez.*” (Ö-24) yönündeki ifadeleriyle açıklanabilir.

Bireysel açıdan gereklilik

Kök değerlerin toplumsal açıdan gerekli olduğunu savunan katılımcılar gibi bazı katılımcılar da kök değerlerin bireysel açıdan gerekli olduğunun altını çizmektedirler ve bu düşünceleri; “Ortaokulu bitirip liseye geçme düzeyine gelmiş bir öğrencinin kesinlikle adı ve soyadı gibi bilmesi gerektiği ve hayatına katması gerektiği değerlerdir...” (Ö-1) ve “İnsanın toplum içinde var olması, bunun yanı sıra mutlu bir birey olması, kültürel değerlerle doğru orantılıdır. Böyle düşünüyorum. Çünkü insanın özünü oluşturan ve hayatını anlamlı kılan öğeler kültürel değerlerdir.” (Ö-23) şeklindeki ifadelerinde de görülmektedir.

Eğitimsel açıdan gereklilik

Katılımcılardan bazıları da diğer katılımcılar gibi kök değerlerin gerekli olduğunu vurgulamakla beraber eğitimsel açıdan bu gerekliliğin olması gerektiğini işaret etmektedirler. Bu durum onların “Her öğrencinin minimum düzeyde her derste sahip olması gereken temel özelliklerdir.” (Ö-22) ve “Kök değerler öğretim konularının bütünleştiricisi, öğretim programının tamamlayıcısıdır. Kök değerler öğrencilerin kazanması gereken önemli değerlerdir.” (Ö-9) yönündeki düşünceleriyle açıklanabilmektedir.

Gerekli ama eleştirilebilir

Katılımcı grubundan bazı öğretmenler ise kök değerlerin gerekliliği konusunda diğer katılımcılarla aynı fikirde olmalarına karşın kök değerler konusunda bazı noktaların eleştirilebilir olduğunun altını çizmektedirler ve bu düşüncelerini “Kök değerler illa ki önemlidir. Ancak insani değerler sınıflandırılarak bunlar kök, diğerleri kök değil şeklinde olması şahısmca doğru değildir. Birçok önemli değer vardır, bu değerleri onların arasından seçip çıkarmak neye göre yapılmıştır. Neden bunlar seçilmiştir? Bu açıdan kök değerleri eleştirmek mümkündür.” (Ö-8) ve “Programa ait kök değerler gereklidir. Ancak bence tamamı hayati değildir. Çünkü bu değerler bazı programlara göre hazırlanmıştır. Bizim ders için kök değerler farklı olmalıdır. Bizim derslerin hayati değerleri farklıdır.” (Ö-20) şeklindeki ifadeleriyle belirtmektedirler.

Kök değerlerin kazandırılması

Kök değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan verilere yönelik olarak gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde öğretmenlerin bazıları kök değerlerin “rol model olarak” kazandırılabilceğini, bazıları “çeşitli etkinlik, yöntem ve teknikle” kazandırılabilceğini, bazıları ise “örtük bir şekilde” kazandırılabilceğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar ise kök değerlerin kazandırılmasında “ekstra bir şey yapılamayacağını” belirtmektedirler.

Kök değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin katılımcıların belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde bazı katılımcıların kök değerlerin rol model olarak kazandırılabilceğine yönelik görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlerin genel manada “Kök değerler öğrencilere kazandırılırken hadi evladım sen vatanını sev dersek hiç bir faydasını göremeyiz. Bu değerlerin kazandırılmasında en etkin öğretim metodu model olmaktır. Öğrenciye vatanını sev demek yerine ben vatanımı sever ona örnek olursam oda vatanını sever. Değerler kazandırılmış olur.” (Ö-24) ve “Kök değerler hayatın içinden değerler. Bu yüzden öğrencilerin daha iyi benimseyebilmeleri için öncelikle kendim uygulamaya dikkat ediyorum.” (Ö-6) şeklindeki ifadelerden oluşmaktadır.

Kök değerlerin kazandırılmasının çeşitli etkinlik, yöntem ve teknikle yapılması gerektiğinden bahseden katılımcılar ise bu görüşlerini; “Değer öğretiminde öğrencilere tasarım çalışması yaptırıyorum. Öğrenciler teknoloji ve tasarım dersinde bazen bir bayrak figürü işleyerek bazen de bir engelli vatandaşın hayatını kolaylaştıracak projeler çizerek vatan sevgisini kazanıyor. Böylelikle öğrenciler hem vatan sevgisini kazanıyor hem de vatan sevgisinin boyutlarını öğreniyor.” (Ö-22) ve “Ders konusu işlenen yöntem ve teknik değerlerin aktarılmasında da rol oynamaktadır. Konumuzun demokrasi olduğunu var sayalım, çocuklarla demokrasiyi işlerken hem sevgi ve saygıyı kazandırmış oluyoruz, ayrıca öz denetim, adalet gibi değerleri kazandırıyoruz.” (Ö-19) şeklindeki düşünceleri ile belirtmektedirler.

Kök değerlerin kazandırılmasının örtük bir şekilde yapılması gerektiğinden bahseden katılımcılar ise bu düşüncelerini; “Öğrencilere açık havada bu değerleri örtük olarak verdiğimiz düşünün, bu değerleri unutmak hayata geçirmemek mümkün müdür? Okul bir bütün olarak çocuğun gelişimini sağlayacağı yerdir. Bizim dersimiz de bu değerleri kazandırmak için etkin bir yöntem veya teknik kullanmasak da örtük bir şekilde öğrencilere verdiğimiz düşüncesindeyim.” (Ö-1) ve “Kök değerlerin kazandırılmasında bire bir uyguladığımız herhangi bir yöntem ve teknik kullanmıyorum. Kök değerleri ders hakkında verilen görev ve sorumluluklar dâhilinde kazandırmaya çalışıyorum.” (Ö-9) yönündeki ifadeleriyle açıklamaktadırlar.

Kök değerlerin kazandırılmasında ekstra bir şey yapılamayacağını/yapmadığını dile getiren katılımcılar ise bu düşüncelerini, “Matematik dersinde bu değerleri aktaracak yöntem veya teknik yok. Çünkü değerler ile konular

benzer değil. Ya değerleri anlatıyoruz ya da dersimizin konularını işliyoruz.” (Ö-14) ve “Değer öğretimi kâğıtla kalemle olmaz, değer insani birer olgu olduğu için yaşam şartları içinde öğrenilir. Sevgi ve saygıyı öğretmek için ders yapmak pek mümkün gözüküyor.” (Ö-8) şeklinde ifade etmektedirler.

Kök değerlerin kazanımının ölçülmesi

Öğrencilerce kök değerlerin kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan verilere bakıldığında bazı katılımcıların kök değerlerin kazanımının belirlenmesinin “gözlem” ile yapılabileceğini bazı katılımcıların “etkinlikler, yöntem ve tekniklerle” aracılığıyla yapılabileceğini bazı katılımcıların ise “ödevler ve testler” aracılığıyla yapılabileceğini dile getirmektedirler.

Kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinin gözlem yoluyla yapılabileceğini dile getiren katılımcılar bu fikirlerini; “Gerçekleşen değer öğretimi sonucu öğrencinin değerleri kazanıp kazanmadığını kontrol etmek için öğrenciyi gözlerim. Öğrenci karşılaştığı sorunlar karşısında yapması gerekeni mi yapıyor yoksa kendi istediğini mi yapıyor. Eğer kendi istediğini yapıyorsa değeri kazanmamış demektir.” (Ö-24) ve “Değerler ölçülecek, tartılacak bir şey değildir. Bu değerlerin öğrenciler de ne derece bulunduğu ölçülemez. Bunu ölçecek bir test yoktur. Ancak tutum ölçekleriyle bir nebze görülebilir. Gerçek manada kök değerlerin var olup olmadığı ise öğrencilerin ciddi bir gözlemlenmesi sonucunda ortaya koyulabilir.” (Ö-13) şeklindeki sözleriyle açıklamaktadırlar.

Öğrencilerce kök değerlerin kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesinin etkinlikler, yöntem ve tekniklerle yapılabileceğini dile getiren katılımcılar bu düşüncelerini; “Öğrencilerin kök değerler hakkındaki görüşlerine çeşitli yollar ile başvurarak değerleri minimum düzeyde kazanıp kazanmadığını kontrol ediyorum. Bu görüşleri bazen sınıf içi örnek olay uygulaması şeklinde olabiliyor.” (Ö-18) ve “Öğrencilerin tasarımlarını yine öğrencilere yorumlatarak, yorumlayan öğrencinin o değerleri nasıl algıladığını ortaya çıkarıyorum. Bu bir açıdan akran değerlendirme denilebilecek bir metottur.” (Ö-22) şeklindeki düşünceleriyle dile getirmektedirler.

Kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinin ödevler ve testler aracılığıyla yapılabileceğini belirten katılımcılar ise bu yöndeki fikirlerini; “Konularla birlikte öğrencilere aktarılan değerler konularla birlikte çeşitli yöntemlerle test ederek, öğrenip öğrenilmediğini test ediyorum.” (Ö-19) ve “Yapılan çalışmaları inceliyorum. Öğrenciler sorumluluk deyince ne anlamış neyi resmetmiş? Resimlerini inceleyerek birçok yorum yapabiliyorum.” (Ö-10) şeklinde belirtmişlerdir.

Kök değerler bağlamında programın yeterliği

Öğretmen olan katılımcıların kök değerler açısından kendi öğretim programlarının yeterliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kendi programlarının kök değerler açısından yeterli olduğunu dile getirdikleri, bazılarının ise kök değerler açısından programlarını yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kendi öğretim programlarını yetersiz olarak gören katılımcılar bu yetersizliğin kök değerlerin “derse ve günümüze uygun olmamasından” ve kök değerlerin içeriğindeki “eksikliklerin varlığından” kaynaklandığını dile getirmektedirler.

Kök değerler açısından yetersiz program

Katılımcıların çoğunluğu kök değerler açısından programlarının yetersiz olduğunu dile getirmekle beraber bu yetersizliği kök değerlerin derslerine ve günümüze uygun olmamasına bağlamaktadırlar. Bu durum katılımcıların düşüncelerine; “Programlarımıza ait kök değerler yeterli değildir. Bu kök değerlere evrensel perspektif kazandıracak yeni değerler eklenmelidir. Çünkü bu değerlerin kazandırılmasıyla öğrenciler küresel ve evrensel boyutta etkin vatandaşlar olacaktır.” (Ö-13) “Yeterli bulmuyorum. Öğrenciler tarafından zaten bilinen değerlerin tekrar verilmesini zaman kaybı olarak görüyorum. Değerlerin günümüze uygun olarak öğrencilere merak uyandıracak zihinlerini yoracak ve geleceğe ışık tutacak değerlerle donatılmasının uygun olacağını düşünüyorum.” (Ö-4) şeklinde yansımaktadır.

Öte yandan katılımcılardan bazıları ise yine programlarındaki kök değerlerin yetersiz olduğunu dile getirmekle beraber bu yetersizliğin sebebini programlarındaki eksikliklerin varlığı ile ilişkilendirmektedirler. Katılımcılar genel olarak programlardaki kök değerlere ek olarak “bağımsızlık”, “barış”, “bilimsellik”, “cumhuriyet”, “sağlık”, “sorgulama”, “spor değerleri”, “teknolojik değerler”, “yaşlılara hürmet” gibi değerlerin eklenmesi gerektiğinin altını çizmekle beraber genel manada programlarındaki eksiklikleri; “Programımız kök değerleri açısından yeterli bulmuyorum. Bunun en önemli sebebi ise yukarıda da bahsettiğim gibi sağlıklı yaşam ve spor hakkında bir değer bulunmamasıdır. Bu değerlere ek olarak diğer tüm dersleri de kapsayan kök değerimiz içerisine spor ile alakalı bir değer koyulması gerektiği kanısındayım.” (Ö-1) ve “Programımız kök değerler açısından bence yetersizdir. Çünkü ortaokullarda bu yükü tek başına sosyal bilgiler dersi üstlenmiştir. Bu değerleri

bir matematikçi bir fenci nasıl öğrenciye aktarabilir ki? Bunu göz önüne alarak sosyal bilgiler dersi programı öğrenci için gerekli tüm değerleri içerecek şekilde dizayn edilmelidir.” (Ö-18) şeklindeki görüşleriyle dile getirmektedirler.

Kök değerler açısından yeterli program

Katılımcılardan bazıları ise programlarının kök değerler açısından eksiksiz, yeterli olduğunu dile getirmişler ve bu düşüncelerini; “*Kök değerler açısından programı yeterli buluyorum. Kök değerler sayfalarca olamayacağına göre bunlardan bir seçim yapılması gerekiyor ve uygun görülenler seçilmiş. Bu değerler de zaten amaca hizmet etmek noktasında yeterlidir”.* (Ö-24) ve “*Türkçe dersini kök değerler açısından yeterli görüyorum. Kök değerleri verme konusunda gerek metin gerekse etkinliklerle verimli bir şekilde bunu sağlamak mümkündür.”* (Ö-23) şeklindeki ifadeleri ile belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren farklı bilim dallarında görev yapan akademisyenlerin ve ortaokullardaki farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin her öğretim programında 2018 yılından itibaren yer almaya başlayan kök değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Akademisyen ve öğretmen olan katılımcılardan elde edilen verilerden yola çıkarak hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin kök değerlere ilişkin görüşlerinin beş temel tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bunlar akademisyenlerce kök değerler, kök değerlerin gerekliliği, kök değerlerin kazandırılması, kök değerlerin kazanımının ölçülmesi ve kök değerler bağlamında programın yeterliliğidir.

Akademisyen olan katılımcıların kök değerleri bilip bilmediklerine yönelik yapılan araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kök değerlerin bilinmediği, yanlış bilindiği tespit edilmiştir. Bunun yanında çok az bir katılımcı kitlesi tarafından ise kök değerlerin yine tam olarak değil de kısmın bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Kök değerlerin öğrencilere kazandırılması için öğretmen yetiştirmekle görevli olan akademisyen katılımcı grubu tarafından kök değerlerin hiç bilinmemesi veya yanlış bilinmesi kök değerlerin nasıl kazandırılacağına öğretmen adaylarına aktarılmasına engel bir durumdur. Çünkü öğretmen adaylarının kök değerleri bilmeyen ya da eksik bilen kişilerden bu konuda eğitim alması düşünülemez. Öte yandan öğretmenler tarafından kök değerlerin bilinip bilinmediğine yönelik ortaya çıkan sonuca baktığımızda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kök değerleri bildiği bazıların ise kısmen bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenlere nazaran öğretmenlerin genelinin kök değerleri bilmesi kök değerlerin eğitimi ve gelecek kuşaklara kazandırılması açısından olumlu karşılanacak bir durumdur. Çünkü kök değerlerin eğitimi konusunda birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerdir.

Diğer taraftan hem akademisyen olan katılımcıların hem de öğretmen olan katılımcıların kendi öğretim programlarında yer alan kök değerlerin gerekli olduğunu dile getirdikleri ve bu gerekliliğin de bireysel, toplumsal ve ders/eğitimsel açıdan önem arz ettiğini açıklamaktadırlar. Katılımcılar tarafından kök değerlerin bireysel olarak gerekli görülmesi, bireylerin toplumda sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi olarak dile getirilenken, toplumsal açıdan gerekliliği ise toplumun huzurlu bir şekilde devamlılığını sürdürebilmesi için belirtilmektedir. Öte yandan kök değerlerin katılımcı grubu tarafından gerekliliğinin ders/eğitimsel bir boyutta görülmesi ise derslerin sadece bilişsel anlamda başarı anlamına gelmemesi gerektiği aynı zamanda duyuşsal başarının da olması gerektiği, bunun da kök değerlerin kazandırılması ile gerçekleşeceğine yönelik bakış açısıdır. Ayrıca kök değerlerin eğitimsel ortamın huzurlu bir şekilde başarıya ulaşması için katkı yaptığı fikri de eğitimsel açıdan gereklilik sunmanın bir başka temelini oluşturmaktadır. Bu sonuçlar Pınaz (2020) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmanın; Batmaz ve Erdoğan (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki düşüncelerine yönelik yapılan araştırmanın; Onat-Sayın (2020) tarafından ilkökul öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmanın; Bayırlı, Doruk, ve Tüfekci, (2020) ve Ergin ve Karatas (2014) tarafından öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmaların sonuçlarında katılımcıların kök değerlerin bireysel, toplumsal ve eğitimsel açıdan gerekliliğine ilişkin bulgulara, değerlerin insanların hayatlarında önemli bir kavram olduğuna, bireye ve topluma değerler eğitiminin faydalı olduğuna yönelik sonuçlara rastlanılmaktadır. Diğer taraftan bu sonuç özelinde bazı akademisyen ve öğretmen katılımcıların kök değerleri gerekli görmekte beraber bazı noktalarda eleştirilebilir olduğunu da düşündükleri tespit edilmiştir. Akademisyen olan katılımcılar bu eleştirileri genel olarak kök değerlerin nasıl kazandırılacağına dair her hangi bir bilginin olmayışı ile temellendirirken, öğretmen katılımcılar ise kök değerlerin bazıların kendi programlarıyla örtüşmediğine, hafif kaldığına ve özenli seçilmediğine bağlamaktadırlar.

Araştırmada bir başka sonuç ise katılımcılar tarafından kök değerlerin nasıl kazandırılacağına yönelik düşüncelerdir. Akademisyen olan katılımcılar ile öğretmen olan katılımcılar kök değerlerin rol model olunarak ve

çeşitli etkinlikler, senaryolar, yöntem ve teknikler yoluyla kazandırılacağı noktasında fikir birliği etmektedirler. Öte yandan öğretmen katılımcılardan bazıları ise örtük bir şekilde kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu ifadeler Pınaz (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada katılımcılar değerlerin kazandırılmasında çeşitli etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin yapılması gerektiğini ve öğrencilere rol model olunması gerektiğinden bahsetmektedirler. Bunun yanı sıra mevcut çalışmada öğretmen olan katılımcılardan bazıları ise kök değerlerin kazandırılması için fazladan bir şey yapmaya gerek olmadığını dile getirmekle beraber bu durumu da derslerinin kök değerlerin öğretimi için uygun olmadığına ve derste bu eğitimin yapılamayacağına bağlamaktadırlar. Akademisyenlerin ve öğretmenlerin kök değerlerin kazandırılmasında değer eğitim yaklaşımları olan değer aktarma, değer geliştirme ve bütüncül değerler eğitimi gibi bilindik ve popüler olan yaklaşımlardan söz etmemeleri ilginçtir. Küçük Turgut (2020), bu yaklaşımların dayandığı bir felsefi temelin olduğunu ve bunların değerlerin kazandırılmasında başvurulan yaklaşımlar olduğundan bahsetmektedir. Dolayısıyla kök değerlerin kazandırılmasından dolayı olarak sorumlu olan akademisyenlerle doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin değer eğitim yaklaşımlarını bilmeden, önemsemeyen ve kullanılmasını önermeden ya da kullanmadan kök değerlerin kazandırılmasının başarıyla sonuçlanmasını beklemek boşuna bir uğraş olarak kalacaktır, denilebilir. Çünkü özellikle kök değerlerin öğretiminden doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin bu değerlerin eğitime yönelik yöntem ve teknikleri çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Zira öğretmen gerek ahlakıyla ve karakteriyle gerekse eğitimi olarak sahip olduğu mesleki ve bilgi donanımı ve yetenekleriyle eğitimin hedeflediği değerler eğitimini başarıya ulaştırabilecek yegâne kişidir (Ekşi ve Ersoy, 2020; Harris, 1991).

Kök değerlerin öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesine yönelik akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlara baktığımızda ise her iki grupta bu ölçme işleminin gözlemle, görüşmelerle ve etkinliklerle olabileceğini belirtmektedirler. Gözlem yönteminin değerlerin kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesindeki kullanımı Kuzu (2015) ve Kuzu-Jafari ve Demirel (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda, değerlerin kazandırılmasının ölçülmesinde öğretmenlerin gözlem yöntemini kullanmış olduklarından bahsedilmektedir. Öte yandan bu çalışmada öğretmen olan katılımcılar gözlem, görüşme ve etkinliklere ek olarak çeşitli yöntem/tekniklerle, ödevler ve testler aracılığıyla da bu işlemin gerçekleşeceğini vurgulamaktadırlar. Bu sonucu D'Andrade'in (2008) çalışması da desteklemektedir. İlgili çalışma, değerlerin gözlemler ve görüşmeler yapılarak kazanılıp kazanılmadığının belirleneceğinden bahsetmiştir. Ancak değerlerin kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesi zor bir süreçtir. Herkes tarafından bilinen ve benzer sonuçlara ulaşmada kullanılabilir bir ölçme aracı maalesef bulunmamaktadır. Bu durumda değerlerin duyuşsal bir alan olmasının da payı vardır. Ancak bazı katılımcıların dile getirdiği gibi gözlem yoluyla ve çeşitli etkinliklerle de olsa kısmen ölçmenin yapılabileceği düşünülmektedir. Ancak buna karar verebilmek için uzun soluklu bir gözlemlemenin ve etkinliklerin uygulanıyor olması gerekmektedir.

Son olarak katılımcıların kendi programlarını kök değerler açısından yeterli görüp görmediklerine ilişkin sonuçlara baktığımızda ise akademisyen olan katılımcıların büyük çoğunluğunun kendi programlarını kök değerler açısından yetersiz gördükleri, bir kısmının ise yeterli gördükleri; öğretmen olan katılımcıların ise akademisyenlerin aksine kendi programlarını kök değerler açısından büyük çoğunlukla yeterli gördükleri, bazıları ise yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Topal (2019) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada da öğretmenlere kök değerlerin değerler eğimi için yeterli olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin yarıdan fazlasının yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla kısmen farklılaşmaktadır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi programlarındaki kök değerleri yeterli görmektedirler. Öte yandan bu sonuç Özmen, Er ve Gürgil (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmaya katılan öğretmenler de kendi derslerindeki değerleri yeterli görmektedirler. Ayrıca bu sonuç özelinde, büyük oranda kök değerleri bilmeyen akademisyenlerin kendi programlarını yetersiz olarak değerlendirmeleri derinlemesine incelemeye değer ilginç bir sonuçtur. Öte yandan akademisyenlerin kök değerler açısından kendi programlarını yetersiz olarak görmeleri, kök değerlerin eğitiminin programlarda detaylandırılmamış olmasından ve kök değerlerin içeriğinde yer alan eksikliklerden olduğu gerçeğine dayandırılmaktadır. Buradan hareketle 2018 yılında yenilenen öğretim programlarına bakıldığında kök değerlerin eğitiminin detaylandırılmadığı görülecektir. Bu noktada akademisyenlerin kök değerlerinin eğitime yönelik detaylı bilgi verilmemesinden kaynaklı kendi programlarını yetersiz olarak görmelerinin haklılık payı olduğu söylenebilir. Öğretmen olan katılımcıların ise kendi öğretim programlarını kök değerler açısından yetersiz olarak görmeleri, kök değerlerin derslerine ve günümüze uygun olmayışından ve kök değerlerdeki eksikliklerin varlığından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların burada belirttikleri eksiklikler aslında her bir katılımcının kendi dersinin amaçları ve işleyişi açısından kök değerleri belirleme isteğinden kaynaklanmaktadır. Farklı branşlardaki katılımcılar kendi derslerine yönelik kök değerlerin olmasını istemekte ve her dersin, kök değerlerin eğitimini üstlenmesi noktasında ortak sorumluluk alması gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum, ilgili programlarda nasıl yapılması gerektiği eksik olan kök değerlerin eğitimi de göz önünde bulundurulduğunda, tüm programlarda ortak

olarak belirlenmiş olan kök değerlerin, her bransa hitap etmediği, ilgililer tarafından zorlama bir kök değerler eğitimi amaçlandığının göstergesi sayılabilir. Bu sonuçlardan hareketle; özellikle kök değerlerin eğitiminden doğrudan sorumlu olan öğretmenler başta olmak üzere öğretmen yetiştiren akademik personelin kök değerler ve eğitimi konusunda gerekli akademik desteği almaları sağlanabilir. Öte yandan öğretim programlarında yer verilen kök değerlerin ve eğitiminin tüm programlara hitap edecek bir biçimde düzenlenmesi ve değer eğitiminin uygulamasının nasıl yapılacağına dair derinlemesine bilgilerin tüm programlarda yer alması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin İDKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(2) , 107-121.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) , 195-213.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3) , 865-894.
- Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the united states army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*, Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina: South Carolina University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cummings, W. K. (2009). Globalization, social capital, and values: The case of the pacific basin, J. Zajda and H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace*, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25) , 33-56.
- D'Andrade, R. (2008). *A Study of personal and cultural values American, Japanese, and Vietnamese*, NewYork: Palgrave Macmillan.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16) , 678-705.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252-269.
- Ekşi, H. ve Ersoy, F. (2020). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen, H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (ss. 143-178), Ankara: Nobel.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2020). Kavramsal çerçeve: Temel kavramlar, H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (ss. 1-25), Ankara: Nobel.
- Ergin, E. ve Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.
- Erkuş, S. ve Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211.
- Freakley, M., Burgh, G. and MacSporran, L. T. (2008). *Values education in schools: A resource book for student Inquiry*, Camberwell, VIC, Australia: ACER Press.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, J.M. (2005). Values and values education in schools, J. M. Halstead and M. J. Taylor (Ed.) *Values in education and education in values*, London & Washington, D.C.: Taylor & Francis Group.
- Gökalp, N. (2021). Değer felsefesi, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları içinde*, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.7-30).
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Gündüz, M. (2019). Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Kazanımlardaki Kök Değerler Ve Değerleri Öğretme Yöntemlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 184-197.
- Günör, R. B. (2021). Etik değerler veya değer'in etik boyutu, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları* içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.83-96).
- Harris, E. L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary schools*. Unpublished Ph. D. Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2020). *Ahlak, değerler ve eğitimi* (3. Basım), İstanbul: DEM.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-145.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuzu, K. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Kuzu-Jafari, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi International*, 4(1), 13-35.
- Küçük-Turgut, B. (2020). Değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 95-114), Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, Ankara. Nobel. ss.55-82.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 1(1) , 20-37.
- Montagu, A. (2000). Çocuklarımıza ahlâki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?, R. Öncül (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Onat-Sayın, N. (2020). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri (Merkezefendi ilçe örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Özalp-Kaplan, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özdemir, T. Y. , Boydak Özcan, M. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 35-52.
- Özensel, E. (2021). Toplumsal değerlerin taşıyıcı kurumu olarak aile ve aile değerleri, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları* içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.61-82).
- Özmen, C., Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Robb, B. (1998). What is values education - and so what? *The Journal of Values Education*, 1, 1-11.
- Pırnaz, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Theodorsan, G.A. & Theodarsan, A. (1979). *A modern dictionary of sociology*. New York: Barnes & Noble.
- Toomey, R. (2009). The double helix and its implications for the professional lifelong learning of teachers, T. Lovat and R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching*, Science+Business Media B.V.: Springer.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1) , 245-254.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Veugelers, W. and Vedder, P. (2003) Values in teaching, *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389.
- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38) , 79-98.
- Yazar, T. & Yanpar-Yelken, T. (2016). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 4(10), 44-58.
- Yılmaz, F. (2017). Karakter eğitimi ve karakter eğitimi programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 234-257.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Values, which have a share in both the integration of the individual into the society and the continuity of a peaceful and healthy coexistence in the social sense, as the product of an individual and more social effort, lay the groundwork for people to act according to the roles that will allow them to live together and without problems. For this reason, the transfer of values to future generations is an issue that should be supported by all segments of society, especially educational institutions. It is a well-known fact that lessons cannot achieve success on their own in values education activities carried out in schools. Here, the thoughts and competencies of the teachers who teach the lessons about the root values, their inclination will reveal the fate of the activity to be done. On the other hand, the opinions and thoughts of the teachers who teach the courses about the root values in their fields and their education, and the opinions and thoughts of the instructors who have a share in the preparation of the teachers for the teaching profession during their undergraduate life, in which they receive their education, both on the competence of the teachers who will teach the root values, and on the root values. It is thought that the root values that will be brought to future generations will directly and indirectly affect their education.

When the literature is examined, it is known that there are various studies that reveal the views of teachers on values education. However, the research examining the views and thoughts of both teachers in different branches and instructors training teachers in different fields about values and root values has not been found in the literature. In this context, the current research was carried out to determine the views of the instructors in different disciplines who train teachers and the teachers who are responsible for gaining the root values in different branches. The study is important in terms of revealing how root values and education are evaluated by various branch teachers and instructors. Because the future and success of root values and education depends on the adoption of this subject and the fulfillment of their responsibilities by the instructors in different fields who train teachers and teachers in various branches. In addition, it is thought that the study will guide the studies on root values and education in different branches, and contribute to the development of the curricula of various courses on values and root values in the following periods.

Method

This study, which was carried out in order to determine the views of academicians working in teacher training faculties and teachers working in secondary schools, on root values was carried out in accordance with the basic qualitative research design evaluated within the qualitative research paradigm. In this context, in the present study by the researchers, besides the various duties and responsibilities of the academicians; Considering that they also have responsibilities in the training of teachers who are directly effective in gaining the root values to the students, the reason for the design and conduct of this study in the basic qualitative research design is the interpretation of the root values and their education and the meanings they ascribe to the root values, based on the fact that the teachers in secondary schools personally have a role in the acquisition of the root values. The participant group of the research consists of 14 academicians (2 women, 12 men) and 24 teachers (15 women, 9 men) determined according to the easily accessible situation sampling. A semi-structured interview form created by the researchers was used to collect data in the study. The obtained data were analyzed by content analysis.

Findings

As a result of the content analysis based on the data obtained from the participants of the research (academic/teacher), it is seen that the findings of the study are concentrated around five main themes. The first of these themes is "root values by academics/teachers", the second is "necessity of root values", the third is "gaining root values", the fourth is "measurement of the acquisition of root values" and the fifth is "the adequacy of the program in the context of root values".

Conclusion, Discussion and Suggestions

Based on the data obtained from the participants, who are academicians and teachers, it is seen that the opinions of both academicians and teachers about root values are gathered around five basic themes. In the research conducted to determine whether the academic participants knew the root values, it was determined that the root values were not known by the majority of the participants, and they were misunderstood. In addition, it was concluded that the root values were known only partially, but not completely, by a very small number of participants. On the other hand, when we look at the result for the teachers, it is concluded that the majority of the teachers know the root values, and some of them partially.

On the other hand, both the participants who are academicians and the participants who are teachers state that the root values in their curriculum are necessary and that this requirement is important in terms of individual, social and course/educational.

Another result of the research is the thoughts on how to gain the root values by the participants. Participants who are academics and participants who are teachers agree that root values will be gained by being a role model and through various activities, scenarios, methods and techniques. On the other hand, some of the teacher participants think that it should be taught implicitly. Some of the participants, who are teachers in the current study, state that there is no need to do anything extra for the acquisition of root values, but they also attribute this situation to the fact that their lessons are not suitable for the teaching of root values and this training cannot be done in the lesson. It is interesting that academics and teachers do not talk about the well-known and popular approaches such as value transfer, value development and holistic values education, which are value education approaches in gaining root values.

When we look at the results of the opinions of academicians and teachers about measuring whether the root values are acquired by the students, they state that this measurement process can be done by observation, interviews and activities in both groups.

Finally, when we look at the results about whether the participants see their own programs as sufficient in terms of root values, the majority of the participants, who are academicians, see their own programs as insufficient in terms of root values, and some of them find it sufficient; On the other hand, it was concluded that the participants, who are teachers, considered their own programs mostly sufficient in terms of root values, and some of them insufficient, unlike the academicians. In addition, specific to this result, it is an interesting result that is worth examining in depth that the academicians who do not know the root values evaluate their own programs as inadequate. On the other hand, the fact that academicians see their own programs as inadequate in terms of root values is based on the fact that the education of root values is not detailed in the programs and it is one of the deficiencies in the content of root values. From this point of view, when we look at the curriculum renewed in 2018, it will be seen that the education of root values is not detailed. At this point, it can be said that it is justified for the academicians to see their own programs as inadequate due to the lack of detailed information on the education of root values. The fact that the participants, who are teachers, see their curriculum as inadequate in terms of root values, is due to the fact that the root values are not suitable for their lessons and today, and there are deficiencies in the root values. The shortcomings stated by the participants here are actually due to the desire of each participant to determine the root values in terms of the aims and functioning of their own lesson. Participants in different branches want to have root values for their own lessons and they state that each lesson should take joint responsibility to undertake the education of root values. This situation can be considered as an indication that the root values, which are determined as common in all programs, do not appeal to every branch, and that a forced root values education is aimed by the relevant programs, considering the education of the root values that are missing how to be done in the relevant programs. Based on these results; It can be ensured that the academic staff who train teachers, especially those who are directly responsible for the education of root values, receive the necessary academic support for root values and education. On the other hand, it can be ensured that the root values and education in the curriculum are organized in a way that will appeal to all programs, and that in-depth information on how to practice values education can be included in all programs.

Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri¹

Süleyman YAMAN²  Belgin BAL İNCEBACAK³  Aslı SARIŞAN TUNGAÇ⁴ 

²Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye,

³Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

⁴Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

Makale Bilgileri	ÖZ
Makale Geçmişi Geliş: 14.08.2022 Kabul: 15.09.2022 Yayın: 30.09.2022	Bu çalışmanın amacı eğitimin tüm paydaşlarının gözünden öğretmen niteliklerinin belirlenmesidir. Araştırma görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin paydaşları olan öğretim elemanı, öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı, veli ve idareci olmak üzere 433 paydaştan görüş alınmıştır. Veriler, Covid-19 salgını döneminde çevrimiçi ortamda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analizlere göre öğretmen nitelikleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler ile ilgili en önemli niteliklerin bu üç tema altında yer alan; bilgi sahibi olma, uygulamalı etkinlik yapma, iletişim becerisi sahibi olma, dürüst ve adil olma olduğu belirlenmiştir. Bunlar gibi ortak nitelikler yanında her paydaş grubunun kendi bakış açısına göre değerlendirme yaptığı ve diğer paydaşların görüşlerinden farklı niteliklere önem verdiği de tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Nitelikli öğretmen, Paydaş görüşleri, Mesleki bilgi, Mesleki beceri, Tutum ve değerler	

Stakeholder Views On Determining Teacher Qualifications

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 14.08.2022 Accepted: 15.09.2022 Published: 30.09.2022	Teachers are a core component of education. It is an undeniable fact that the presence of qualified teachers is needed for a qualified education to take place. The aim of this study is to determine what the teacher qualifications are through the eyes of the viewpoint of teachers and teachers. It is structured by survey method from qualitative research. Case study from qualitative research For this purpose, 433 stakeholders including academicians (N:19), teachers (N:112), students (N:229), teacher candidates (N:24), parents (N:29) and administrators (N:20) were discussed. A fully structured interview form was used to determine teacher qualifications. The data were collected in a translation environment due to the pandemic. It was analyzed by the given content analysis method. According to the analysis, teacher qualification was gathered under the theme 3. They stated that the most important features related to teachers should be knowledgeable, hands-on activities, high communication skills, honest and fair. It has been determined that each stakeholder expresses teacher qualifications from his point of view.
Keywords: Qualified teacher, Stakeholder views, Professional knowledge, Professional skills, Attitude and values	
	Atif/Citation: Yaman, S., Bal-İncebacak, B & Sarışan-Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. <i>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi</i> , 4(2), 376-397.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

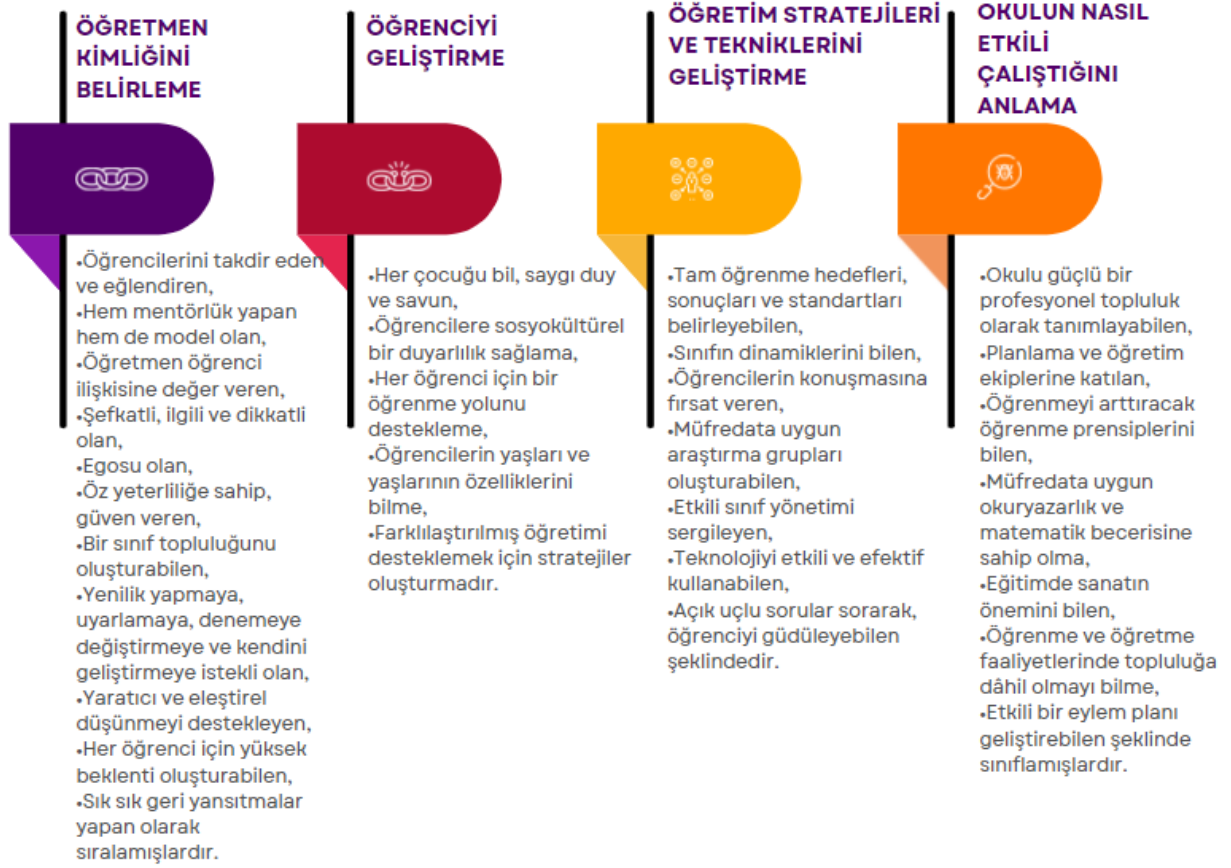
¹Bu çalışma TÜBİTAK 1003 Öncelikli Alanlar Araştırma Projelerini Destekleme Programı tarafından desteklenen bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Nitelik kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) (2022) tarafından “bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf” olarak açıklanmaktadır. Eğitim çalışmalarında ise nitelik kavramı genellikle eğitim sürecini oluşturan öğelerde bulunması beklenen ve bu sürecin en etkili şekilde yürütülmesini sağlayacak olan özellikler şeklinde tanımlanmaktadır (Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2020). Eğitimin etkili şekilde sürdürülmesi için çeşitli çalışmalar sürekli yapılmaktadır. Çünkü nitelikli eğitim her bireyin evrensel hakkıdır. Türkiye, yasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeler ile bu hakkı garanti altına almıştır. Türk eğitim sistemi 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile reforme edilmiş (Başdemir, 2014) ve geçen 95 yıllık süreçte birçok yenilik yapılmıştır. Son olarak 2018 yılında 12 yıllık zorunlu eğitimdeki birçok dersin programında değişikliğine gidilmiştir. Bu tür reformlar veya değişiklikler ülke genelindeki öğrencileri, öğretmenleri, velileri, yöneticileri, akademisyenleri; kısaca ilgili tüm kesimleri etkilemektedir. Eğitimin en temel öğelerinden biri olan öğretmenler ise bu tür değişikliklerde öğrencilerle birlikte en çok etkilenen grup olmuştur. Çünkü öğretmenler, aşağıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere, eğitim sürecinin temel yürütücüsü durumundadırlar.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yüksek okul mezunu olup, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini yapan kişidir” şeklinde tanımlanmıştır. Bunun yanında 3 Şubat 2022 tarihinde kabul edilen ve 14 Şubat 2022 tarihli ve 31750 Resmi Gazetede 7354 Kanun No ile yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlik “Eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenler eğitim sürecinin temel yapı taşlarıdır. Eğitim-öğretim süreci; öğretmen özellikleri, öğretme stilleri ve becerilerinden doğrudan etkilenmektedir. Bu konuya yönelik olarak alanyazın incelendiğinde farklı paydaşlardan görüşler alınarak nitelikli öğretmen özelliklerini belirlemeye çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda; öğretmenler ve öğrencilerden (Lang ve ark., 1993), öğretmen, öğrenci ve velilerden (Liu & Meng, 2009), farklı alanlardaki öğretmenlerden (Walls ve ark., 2002), fen öğretmenlerinden (Murphy ve ark., 2004), erkek ve kadın öğretmen adaylarından (Witcher ve ark., 2001; Minor ve ark., 2002), not ortalamalarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerden (Koutsoulis, 2003), üniversite ve lise öğrencilerinden (Check, 1986) nitelikli öğretmenlerin özelliklerini belirlemeye yönelik görüşler alınmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmen niteliklerine yönelik çıkarımların çok farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmüştür. Buaraphan (2012) öğretmenlerin özelliklerini “iyi, seçkin, usta, uzman, yetkin, ideal, etkili ve nitelikli” olarak sınıflandırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler ile ilgili sınıflandırma yapmıştır. Bunlar: “Kişisel ve mesleki değerler-Mesleki gelişim, Öğrenciyi tanıma, Öğretmen ve öğrenme süreci, Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, Okul, aile ve toplum ilişkileri, Program ve içerik bilgisi”dir. Nitelikli öğretmende bulunması gereken özellikler Taşkaya (2012) tarafından alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak ifade edilirken Booth ve Coles (2017) ise bu özellikleri aşağıdaki gibi 4 tema altındaki 30 maddede toplamıştır:



Şekil 1. Nitelikli Öğretmen Özellikleri

Yukarıdaki gibi kapsamlı sınıflama yapan Liu ve Meng (2009) de nitelikli öğretmenlerin özelliklerini belirledikleri çalışmada öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurmuşlar ve bu özellikleri; öğretmen etiği, mesleki gelişim, öğrenci başarısı ve mesleki beceriler olarak 4 grupta ifade etmişlerdir. Çalışmada öğretmen etiği; öğretmen, öğrenci ve veliler açısından en önemli nitelik olarak belirtilmiştir. Liu ve Meng nitelikli öğretmenleri aynı zamanda saygılı, sabırlı, esprili ve özverili kişiler olarak tanımlamışlardır. Aynı çalışmada öğretmen nitelikleri, veli ve öğrenciler tarafından akademik başarıyı artırmada önemli bir faktör olduğu belirtilmiş fakat öğretmenlerin bu konuda farklı düşündükleri ifade edilmiştir. Walls ve ark., (2002) öğretmenlerin gözünden öğretmen niteliğine değindikleri çalışmada öğretmen özelliklerini şu özellikler açısından sınıflandırmışlardır: Duygusal çevre (samimi ve öğrencilere karşı duyarlı olma), öğretim becerisi (etkili bir öğrenme ortamı sağlama ve dersini iyi organize etme vb.), öğretmen motivasyonu, öğrenci katılımı (özgün öğrenme ortamları, etkileşimli soru-cevap süreci), kurallar ve raporlama (öğrenci başarısını takip etme, sınıf kurallarını belirleme ve uygulama). Bu beş temadaki en önemli öğretmen niteliğinin duygusal çevre temasına ait olduğunu da ayrıca vurgulamışlardır. Murphy ve ark., (2004) nitelikli bir fen öğretmenin sevecen, sabırlı, kibar, mizah duygusu gelişmiş ve öğrenciyi merkeze alan yapıda olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların yanında Stronge ve ark., (2008) öğretmen niteliği ve öğrenci başarısının ilişkili olduğunu ve nitelikli öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri farklı sorular ile öğrenci başarısını artırabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilere yüksek nitelikli öğretmenler tarafından eğitim verilmesini sağlamak için dünyanın dört bir yanındaki ülkeler önemli kaynaklar ayırmış ve öğretmen kalitesini iyileştirmek ve değerlendirmek için tasarlanmış eğitim politikaları uygulamıştır (Feng & Sass, 2018). Öğretmen yeterliliğinin etkisi, uzun süredir insan sermayesi teorisi (human capital theory) tarafından desteklenmektedir (Aronson ve ark., 2007). Darling-Hammond (2010), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde merkezi bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu nedenle, dünya çapındaki eğitim politikacıları, öğretmen kalitesini öğrencilerin öğrenmesi için önemli bir görevi olduğunu savunmaktadır (OECD, 2005; UNESCO Institute for Statistics, 2006). Öğretmenlerin özelliklerini araştıran bilim adamları, öğretmenlerin sadece öğrencilerin başarılarına katkıda

bulunmadıklarını (Ronfeldt ve ark., 2015) aynı zamanda öğrencilerin aidiyet duygularının şekillenmesine (Hallinan, 2008), motivasyonun (Yu & Singh, 2018) ve etkililik (Lee ve ark., 2015) yönünden de öğrencilerin birçok yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden öğretmen niteliklerinin belirlenmesi toplumda öğrencilerin bir adım daha öteye gitmesine katkı sağlayacaktır.

Literatürde, öğretmen niteliklerini belirlemek için yapılan çalışmalarda farklı gruplardan veriler toplanmıştır. Örneğin; öğretmen yetiştirme (Okçabol, 2004), fen öğretmenleri (Buaraphan, 2012; Morgil & Yılmaz, 1999), Türkçe öğretmenleri (Maden ve ark., 2010) uluslararası sınavlardaki başarılı öğretmenler (Atar, 2014), öğretmen adaylarının gözünden öğretmenler (Çalışkan ve ark., 2013), genel etkili öğretmen nitelikleri (Booth & Coles, 2017; Kim ve ark., 2019; Özkan & Arslantaş, 2013). Nitelikli öğretmen özellikleri yukarıdaki çalışmalar ve diğer birçok çalışma ile incelenmiş olmasına rağmen bu özelliklerin kesin bir sınırı belirlenmemiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen niteliklerinin genelde paydaşların görüşlerinden yararlanarak ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Fakat bir çalışmada paydaşların en fazla üç grubundan veriler toplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda genel öğretmen niteliklerinden ziyade belli alanlara özgü öğretmen niteliklerinin çalışıldığı görülmektedir. Bu durumlar dikkate alınarak planlanan bu çalışmada tüm paydaşlardan eşzamanlı olarak veriler toplanması hedeflenmiştir. Çünkü paydaş beklentileri, politikalar, reformlar, kültür, toplum yapısı gibi birçok faktör öğretmenlerden beklenen nitelikler üzerinde etkilidir. Bu bağlamda tüm paydaşların gözünden nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesine yönelik bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması ve buna göre nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Eğitim sürecinde yapılan her değişimden etkilenen bu paydaşların bakış açılarının ortaya çıkarılmasının, hizmet öncesi süreçten hizmet içi sürece kadar her aşama için önemlidir. Bu araştırma ile “öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, eğitim yöneticisi, veli ve öğretmen adaylarına göre nitelikli öğretmen özelliklerinin” belirlenmesi ve paydaşların görüşleri arasında önem verdikleri niteliklerin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Çünkü literatür, öğretmen yeterlilikleri konusuna ilişkin kesin sınırlar ortaya koyamamıştır (Goe, 2007). Literatürdeki boşluğu daha iyi anlamak için bu çalışma, birden fazla paydaştan görüş alarak öğretmen niteliklerini anlamaya yönelik tamamlayıcı bir yaklaşım sunmayı hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) bu yöntemi; belirli bir amaca ulaşmak için toplanan veriler arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve değişkenler arasındaki farkı karşılaştırmak amacıyla yapılan veri toplama süreci olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın verileri ise, katılımcıların görüşlerinin Google Form aracılığıyla yazılı olarak alındığı anket tekniği ile elde edilmiştir (Arseven, 1994). Anket kapsamında kullanılan soru tipi ise inanç ve kanı soruları kategorisine dahildir. İnanç ve kanı soruları; bir konu veya objeye ilişkin duygularını ve görüşlerini (mesleğe ilişkin tutum, kurum içi atama ve yükseltme uygulamalarına ilişkin görüş, iş doyumunu algısı vb.) belirlemek amacıyla yöneliktir (Büyüköztürk, 2005).

Örneklem

Araştırma verileri, öğretmenlerin niteliklerine yönelik görüş belirtmesi mümkün olan aşağıdaki paydaşlardan (öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, eğitim yöneticisi, veli ve öğretmen adayı) toplanmıştır:

Tablo 1. Çalışmada Veri Toplanan Paydaşlarının Dağılımı

Paydaş	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Eğitim Yöneticisi	1	19	20
Öğrenci	134	95	229
Öğretim elemanı	5	14	19
Öğretmen	61	51	112
Öğretmen Adayı	20	4	24

Veli	23	6	29
Toplam	244	189	433

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada görüş belirten örneklemin %56’sını kadınlar, %44’ünü ise erkekler oluşturmuştur. Verilerin %52,9’u ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden toplanırken bunu %25,9 ile öğretmenler takip etmiştir. Daha sonra sırası ile %6,7 ile veliler, %5,5 ile öğretmen adayları, %4,6 ile yöneticiler ve %4,4 ile öğretim elemanları görüş belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmanın verileri, görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler Covid-19 pandemisi döneminde Türkiye’de eğitim kurumlarının kapalı olduğu ve sokağa çıkma yasağının bulunduğu 2021 bahar aylarında toplanmıştır. Bu amaçla, doğrudan görüşmenin güçlüğü dikkate alınarak, her paydaşın cevap vereceği sorular için çevrimiçi formlar hazırlanmış ve veriler online olarak toplanmıştır. Veri toplama aracındaki sorular araştırmacılar tarafından, ilgili literatür (Buaraphan, 2012; Booth & Coles, 2017; Walls ve ark., 2002) dikkate alınarak geliştirilmiştir. Oluşturulan form için alan ve dil uzmanlarının görüşleri alınmış ve maddeler bu görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Google formda katılımcıların rumuz, cinsiyet, yaş, sonrasında iletişime geçmek amacıyla e-posta adresi, son mezun olunan bölüm, öğrenim durumu gibi bilgiler bulunmaktadır. Paydaşlara yöneltilen sorulardan örnek sorular aşağıda yer almaktadır (Tüm sorular için ekler kısmına bakabilirsiniz):

1. Bir yönetici gözüyle kurumunuzda görev yapan öğretmenlerden beklentilerinizi anlatabilir misiniz?

2. Sizce nitelikli bir öğretmenin özellikleri nelerdir?

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için sabit karşılaştırmalı yöntem (Glaser & Strauss, 1967) kullanılmıştır. Bu yöntemin temel aşamaları şunlardır: a) Ortaya çıkan bir kodu mevcut kodlarla benzerliklerini kullanarak sürekli karşılaştırmak, b) benzer kodlar için kategoriler oluşturmak, c) ortaya çıkan kategorileri ve kodları aramak. Analize başlarken her görüşme sorusu dikkatlice okunarak, anlam birimleri açısından incelenip en çok tekrar eden kodlar belirlenmiştir. Veriler Maxqda programına aktarılmış ve analizler bu program aracılığıyla yapılan işlemler üzerine araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği

Çalışmanın verilerinin güvenilirliğini temin etmek için araştırmacı güvenilirliğine (Tavşancıl & Aslan, 2001) başvurulmuştur. Veriler üç araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Daha sonra kodlayıcı birlikteliğini sağlamak için kodlar tartışılarak kategoriler ve temalar ortaya çıkartılmıştır. Kodlayıcılar tarafından birbirinden farklı isimlendirilen temalar üçlü kodlayıcı güvenilirliği ile ele alınarak ortak bir tema, kategori ya da kod olarak isimlendirilmiştir. Bu işlem sonrasında Miles ve Huberman’ın (2016) uyum yüzdesine göre %100 uyum elde edilmiştir. Bütün veriler analiz edilip temalar ortaya çıktığında temaların MEB’in (2017) öğretmen yeterliliğinde kullandığı sınıflama ile benzer olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle literatürde de karşılığı bulunan “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler” şeklinde sınıflama, bu çalışma için ana temalar olarak kabul edilmiştir. Verilerin sunum aşamasında geçerlik ve veri çeşitlemesi yapmak için verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çünkü doğrudan alıntılar, çalışmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği için bir kanıt olarak kabul edilmektedir (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunların yanında katılımcı kontrolü yapılmıştır. Katılımcı kontrolü inandırıcılık için önemli bir ölçüttür. Guba (1981) araştırmalarda toplanan verilerin analizinden sonra katılımcılarla paylaşılarak, ifade ettikleri görüşü yansıtıp yansıtmadığını öğrenmenin gerekli olduğunu savunmuştur. Verilerin analizi katılımcı paydaşlara sunulmuş ve Creswell (2013) üye kontrolü (member checking) yapılarak verilerin yazılı güvenilirliği sağlanmıştır. Bu şekilde verilerde paydaşların görüşlerinde istediği görüşü verip vermediği kontrol ettirilerek gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılabilir. Ayrıca veriler analiz edilirken paydaşların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile

desteklenerek derinlemesine bir betimleme (thick description) yapılması amaçlanmıştır. Shenton (2004) nitel çalışmalarda geçerlik için güven duyulabilirlik (trustworthiness) kavramından bahsetmiştir. Güven duyulabilirlik kavramı için Guba & Lincoln (1982) inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilirlik (dependability) ve doğrulanabilirlik/onaylanabilirlik (confirmability) kavramlarından bahsetmiştir. İnandırıcılık ölçütünü sağlamak için katılımcılardan aralıklı olarak veriler iki kez toplanmıştır. Aktarılabilirlik için, literatürdeki çalışmalar incelenmiş ve benzerlik ve karşıtlık durumları sentezlenerek yorumlanmıştır. Güvenirlik için, analiz kısmında da belirtildiği gibi üç araştırmacı tarafından veriler çözümlenmiştir. Onaylanabilirlik için veriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar tekrar okunarak analizler kontrol edilerek birbirleri ile kararlılıklarına bakılmıştır.

Etik

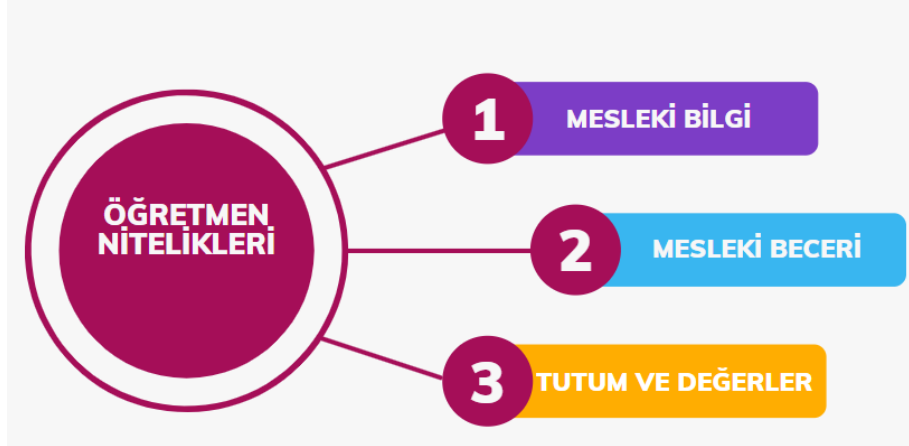
Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 13.08.2018 tarihli ve 2018/250 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak toplanan veriler kodlar haline getirilmiş, ardından temalar oluşturularak kodlar tasnif edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Paydaşların Nitelikli Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tüm paydaşlara ortak olarak sorulan “Sizce nitelikli bir öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analiz sonuçları şekil 2’de temalaştırılmış ve kodlanmıştır:



Şekil 2. Nitelikli Öğretmen Özellikleri

Paydaşların nitelikli öğretmene ilişkin görüşleri 3 tema altında toplanmıştır. Bu temalar mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerdir. Analiz sonunda ortaya çıkan temalar ve bu temalar altında oluşan kodlar aşağıda verilmiştir.

Mesleki Bilgi

Paydaşların öğretmenlerde olmasını bekledikleri niteliklere ilişkin görüşlerinin 10 farklı koda ayrıldığı görülmektedir.

Tablo2. Paydaşların Nitelikli Öğretmene İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Eğitim Yöneticisi	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Veli	Toplam
	n	20	229	19	112	24	29	433
Mesleki Bilgi	Dijital Yetkinlik	5	67	19	113	25	-	230
	Alan Hâkimiyeti	10	71	19	80	20	-	201
	Öğrenmeye Açıklık	10	71	19	80	20	-	201
	Mesleki Bilgi Sevgisi	-	72	10	60	25	25	192

Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri

Mesleğinin Yeterliliklerini Yerine Getirme	-	72	10	60	25	25	192
Meslek Bilinci	20	15	19	80	25	-	160
İnovatif Düşünme Becerisi	-	20	17	60	5	-	102
Evrensel Öğretilmesi Gereken Değerler	-	-	17	60	10	-	87
Temel Yaşam Becerileri (Karar Verme, İletişim, Problem Çözme...)	-	-	19	60	18	-	98
Bilişsel, Sosyal, Duygusal ve Akademik Beceriler	5	16	9	55	3		88
Toplam Görüş Sayısı	50	404	158	708	176	50	1551
Toplam Görüş Sayısı/Toplam Kişi Sayısı	2,50	1,76	8,32	6,32	7,33	1,72	3,58

Paydaşların görüşlerine göre mesleki bilgi teması altında kodlar içinde öğretmenlerin dijital yetkinliğe sahip olması en fazla destek alan nitelik olmuştur. Paydaşların öğretmenlerde en az sahip olmasını bekledikleri nitelik ise bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik beceriler olmuştur. Bunun nedeninin, bu kodun daha çok kişisel özellikler içermesi ve eğitim sürecini dolaylı etkilemesinin beklenmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleki bilgi temasına yönelik en yüksek beklenti öğretim elemanlarına aittir. Bunu öğretmen adayları ile öğretmenler takip etmektedir. Bu temaya yönelik en düşük beklenti ise veliler ve öğrencilere aittir. Bu tema altındaki 10 nitelik içinden velilerin 2, eğitim yöneticilerinin de 5 nitelik beklentisi içinde olmaları da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuçlar velilerin ve öğrencilerin öğretmenlerin mesleklerini sevmeye ve görevlerini yerine getirme beklentisi içinde oldukları; bir başka deyişle öğretmen kimliğinin hakkını vermelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Özellikle velilerin beklentilerini çok detaylandırmadıkları, “öğreten” kavramının yerine getirilmesini umdukları anlaşılmaktadır.

Mesleki Beceri

Paydaşların öğretmenlerde olmasını bekledikleri mesleki becerilerin 7 farklı kod şeklinde yapıldığı görülmektedir:

Tablo 3. Paydaşların Nitelikli Öğretmene İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Eğitim Yöneticisi	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Veli	Toplam
Mesleki Beceri	Yenilikçilik	12	140	19	85	20		277
	Ders İşleme Becerisi (Verimli, Eğlenceli, Anlamlı...)		131		45	13		189
	Ölçme ve Değerlendirme Yetkinliği (Adil olma, objektif olma ...)	5	86	19	45	13		169
	Motivasyon Sağlama		85		45	3		133
	Öğrenci Takibi		30		45		25	100
	Öğrencileri Sevme ve Önemseme		50	2	45	20	17	134
	Öğrencinin Çağını Anlama	5	6		47	5		63
	Toplam Görüş Sayısı	22	528	40	357	74	42	1065
Toplam Görüş Sayısı/Toplam Kişi Sayısı	1,10	2,31	2,11	3,19	3,08	1,45	2,50	

Öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleki beceriler arasında en fazla desteklenenin yenilikçilik becerisi olduğu tespit edilmiştir. Paydaşlar tarafından ders işleme sürecindeki becerileri ve ölçme-değerlendirme yetkinliği de öğretmenlerin sahip olması beklenen beceriler arasında kabul edilmiştir. Mesleki beceri teması altındaki yedi kodun tamamının öğretmenlerde bulunması gerektiğini belirtenler öğrenci ve öğretmenler olurken veliler iki, eğitim yöneticileri ve öğretim elemanları üç kodla en az beklenti içindeki paydaş grupları olmuşlardır. Eğitim yöneticileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlerde özellikle yenilikçilik ve ölçme-değerlendirme becerilerine odaklanmaları, bu paydaşlarca ders çıktılarının daha fazla önemsendiği anlamına gelebilir.

Mesleki beceri temasına yönelik en yüksek beklentinin öğretmen ve öğretmen adaylarında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki beceriye sahip olmalarına yönelik en düşük beklentinin ise eğitim yöneticisi ve veliler arasında olduğu tespit edilmiştir. Velilerin mesleki beceriler içinde özellikle

öğretmenlerde öğrencilerin takip edilmesine yönelik koda odaklandıkları görülürken eğitim yöneticilerinin ise yenilikçi olmalarını bekledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayının öğretmenlerde tüm mesleki becerilerin bulunmasını beklediklerini gösterirken veli, eğitim yöneticisi ve öğretim elemanlarının görüşlerinin öğretmenlere biçtikleri rollere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tutum ve Değerler

Paydaşların görüşlerinin, öğretmenler bulunmasını bekledikleri tutum ve değerler teması altında toplam 14 kod meydana gelmiştir.

Tablo 3. Paydaşların Nitelikli Öğretmene İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Eğitim Yöneticisi	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Veli	Toplam	
Tutum ve Değerler	Etkili İletişim	5	170	11	125	3		314	
	Eğlenceli		229		45			27	
	İlgili /Cana Yakın		43		45	3	5	96	
	Değer/Özellik (Dürüst, Doğal, Meraklı, Saygılı, Şefkatli...)		48		45	3	3	99	
	Sabırlı		10	5	30	3		48	
	Empatik		40		2		3	45	
	Anlayışlı		41				3	44	
	Güler Yüzlü		32	2		2	8	44	
	Özenli		10	2	10	10	8	40	
	Özgüvenli		10	2	10	10	8	40	
	Paydaşlarla Uyumlu Çalışma		20			7	1	3	33
	Kurum Kültürüne Katkı		20						20
	Bürokrasi Bilinci		10						10
	Kriz Yönetimi		10						10
Toplam Görüş Sayısı		65	633	22	39	35	41	1118	
Toplam Görüş Sayısı/Toplam Kişi Sayısı		3,25	2,76	1,16	2,85	1,46	1,41	2,58	

Öğretmenlerden tutum ve değerlere yönelik en fazla beklentisi olan öğrenciler, toplam 14 koddan 10 tanesinin öğretmenlerde bulunmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bunu 9 kodla öğretmen, 8 kodla öğretmen adaylarının beklentileri takip etmiştir. Eğitim yöneticileri ve öğretim elemanları ise 5'er kodla bu tema altında en az nitelik beklentisi olan paydaşlar olmuşlardır. Eğitim yöneticilerinin daha çok kurumun işleyişine yönelik nitelik beklentilerinin olduğu görülürken öğretim elemanlarının nitelik beklentilerinin bireysel özelliklere yönelik olduğu tespit edilmiştir. Etkili iletişim, veliler hariç, tüm paydaşların öğretmenlerden beklediği nitelik durumundayken kurum kültürüne katkı, bürokrasi bilinci ve kriz yönetimi sadece eğitim yöneticilerinin beklentileri arasındadır. Bu tema altındaki bulgulara göre, tutum ve değerlere tüm paydaşlar içinde en az önem veren grubun öğretim elemanları en fazla önem veren grubun ise eğitim yöneticileri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler de yine tutum ve değerlerin yüksek olması gerektiğini belirten paydaşlar olmuşlardır. Veli ve öğretmen adayları ise bu temaya yönelik beklentisi düşük olan gruplar olarak dikkat çekmektedirler.

Ele alınan üç temaya yönelik yukarıdaki bulgular incelendiğinde tüm paydaşların öğretmenlerden en yüksek beklentisinin mesleki bilgi olduğu, mesleki becerinin ise en düşük destek gören tema olduğu anlaşılmaktadır. Tüm temalar altındaki kodlar içerisinde etkili iletişimin en fazla beklenen nitelikken bürokrasi bilinci ve kriz yönetimi en düşük destek alan nitelikler olmuştur. Üç tema ve tüm kodlar dikkate alındığında öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelik sayısının en fazla öğretmenler tarafından desteklendiği belirlenirken veli beklentilerinin diğer paydaşlara göre en düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden sonra beklenti düzeyi en yüksek olan grup öğretmen adayları iken velilerden sonra en düşük beklentinin eğitim yöneticisi ve öğrencilerde olduğu belirlenmiştir. Tüm paydaşların kodlamalarına ait Maxqda analiz programı ile oluşturulan kelime bulutu analizi aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

içinden geçeni yapması ve bunun çok güzel sonuçlar doğurması”(gibi özellikler taşınması gerekir).

Ö98: (Nitelikli öğretmen) “Çocukla çocuk olabilmeli anlayışlı ve eğlenceli olması kararlarımıza karışmaması” (gerekir).

Ö140: (Nitelikli öğretmenin) “Beni dinlemesi, hoşuma giden ödevler ve deneyler vermesi ayrıca sınıf hoca olması” (gerekir).

Ö210: (Nitelikli öğretmenin) “Anlayışlı olması, öğrencinin halinden anlaması, dersi sıkmadan işleyebilmesi ve bana çok şey katması” (gerekir).

Öğretmen adaylarının öğretmenlerin sahip olması gerek niteliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

ÖA2: (Nitelikli öğretmen denilince aklıma) “... Kendi fen bilgisi öğretmenim geliyor. Dersi her zaman eğlenceli hale getirirdi ve bize küçük lakaplar takardı. Öğretmenden çok danışman gibiydi...”

ÖA8: (Nitelikli öğretmen kimdir diye düşününce) “...Meslek dersi öğretmenimiz benim için mükemmel bir modeldi. Çok bilgili, disiplinli, çalışkan ve sevgi doluydu. Çok pratik fikirleri vardı. Problem çözme konusunda çok doğru manevralar yapardı. Mesleğini severek yaptığını çok hissettim. Disiplinli ya da çok çalışkan biri sayılmam. Problem çözme becerim sayesinde gelişti. Mesleğimi çok severek yapacağım. Çünkü o zaman çocuklar dersi de seviyor, sizi de seviyor benim dersi ve öğretmeni sevdiğim gibi. Okul öncesinde ders söz konusu olmasa da okula severek gelecek olmaları beni çok mutlu ve motive edecektir. Onun gibi eğlenceli, pratik çözümleri olan, işini iyi yapan ve sevilen bir öğretmen olmak isterim.”

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olması gerek niteliklerden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

A5: (Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özellikler sırasıyla) “Eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, iletişim, karar verme, inisiyatif alabilme ve girişimcilik, yaratıcı düşünme, gönüllülük”(olarak sıralanabilir)

A7: (Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken beceriler) “Avrupa Birliği Yeterlikler Çerçevesi kapsamındaki becerilere sahip olabilmesini, etkin bir vatandaş olmasını bekliyorum.”

A15: (Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özellikler) “Üst düzey düşünme becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen, araştıran sorgulayan, öz düzenleme davranışları gösterebilen, kavram yanılıklarına sahip olmayan öğretmen adayları...” (olarak sıralanabilir)

A11: (Nitelikli öğretmen denilince aklıma) “Elbette örnek aldığım iki hocam geliyor. Her ikisinin de temel özelliği alanlarında öncü ve nitelikli olmaları. Bunların dışında mesleki tutkuları ve sahip oldukları insani değerler beni çok etkiledi. Her iki hocamın da mesleki kıdemleri yüksekti. Motive edici ve cesaretlendirici tavırları, sürekli çabayı takdir edişleri, günün 14-15 saatini okuyup çalışarak geçirişleri ve dersleri adeta yaşayarak işleyişleri örnek alınacak düzeydedir.”

A15: (Nitelikli öğretmen özelliklerine sahip tanıdığım öğrencilerim) “Evet oldu... Alan bilgilerinin düzeyi yüksek olan ve sahip oldukları konu alan bilgilerini biz öğrencilerini en iyi düzeyde aktarabilen öğretmenlerimi sevdim...”

Öğretmenlerin, öğretmen niteliklerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

Ö9: (Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özellikler sırasıyla) “Temel alan bilgisinde yetkin, öğrencinin süreci içselleştirmesi sağlayan, öğrenci ile ortak paylaşım alanı bulabilen (ilgileri vs.), öğrenciyi dinleyen, öğrenciye ve fikirlerine değer veren bir öğretmen olmak. Aynı zamanda buradan alınan güvenle veli iletişimini ve yönetim iletişimi etkili yapabilmek...”

Ö12: “Öğretmenlik mesleğinde etkili olmak için güncel ve aktif olmak gerek. Motivasyon, girişimcilik ve farklı yetenekler edinme noktasında kendini geliştirmeli. Mesleği için heyecanlı, öğrenmeye aç, öğretmeyi seven, dürüst, çözüm odaklı düşünen, iletişimi güzel biri olmalıdır.”

Velilerin görüşleri incelendiğinde nitelikli öğretmene ilişkin en fazla görüş mesleki bilgi temasında, en az görüş ise tutum ve davranışlar temasında olduğu görülmektedir. Mesleki bilgi temasında öğretmenlerin meslek sevgisi ve mesleğinin tüm yeterliliklerini yerine getirme kodlarına sadece görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Mesleki beceri temasında öğretmenlerde öğrenci takibi ve öğrencileri sevmeye, önemseme kodlarına görüş bildirdikleri görülmektedir. Tutum ve değerler temasında ise öğretmenlerde aranan en önemli niteliklerin güler yüzlü, özenli ve özgüvenli olma kodlarına ait olduğu dikkat çekmektedir. Velilerin gözünden öğretmen rollerinin ilişkin görüşleri incelendiğinde yol gösterici olmaları, öğrencilerine her konuda destek olması, onlara önderlik yapmaları, arkadaş gibi davranmaları, rehber konumunda bulunmaları ve eğitici ve öğretici şekilde eğitim vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

V64: (Öğretmenlerden beklentim) “Araştırmacı yenilikçi aktif ve insancıl yaklaşımları ve en önemlisi kalbe dokunabilen yönleri olmalı. Kalbine dokunduğün öğrenci kazanılmış bir öğrencidir.”

V17: (Öğretmenlerden beklentim) “Güler yüzlü olması, çevresine pozitif enerji saçması, meslek aşkı, azmi, çalışkanlığı, empati kurması ve her şeyden önemlisi mesleğini sevdiğini öğrencilerine hissettirebilmesi...”

Öğretmen niteliklerine yönelik velilerin görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

V5: (Öğretmenler) “Disiplinli, sevecen, hareketli, içten, vicdanlı, sorumluluk sahibi, öğrenci ile empati kurabilen” (kişiler olmalıdır).

V13: (Öğretmenin) “Önce disiplinle despotluğu karıştırmayan, sınıfa hâkimiyet kurabilen, öğrencileri okul dışında da takip edip etmediği, ayrımcılık yapıp yapmadığı vs” (özelliklere sahip olması gerekir).

Tablo 4. Ana Temalara Yönelik Paydaşların Görüş Bildirme Frekansları

Tema	Kod Sayısı	Eğitim Yöneticisi	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Veli	Toplam
Mesleki Bilgi	10	5	8	10	10	10	2	45
Mesleki Beceri	7	3	7	3	7	6	2	28
Tutum ve Değerler	14	5	10	5	9	8	8	45
Toplam	31	13	25	18	26	24	12	118

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, nitelikli öğretmenlerin mesleki bilgi sahibi olmaları gerektiğine yönelik en fazla destek veren paydaşlar öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının yaklaşık %55’i öğretmenlerin mesleki bilgi sahibi olmasını en yüksek oranda desteklerken velilerin oranı yaklaşık %17’ düzeyinde kalmıştır. Bu bulgunun yanında öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi boyutunda yer alan tüm kodların öğretmenlerde bulunması gerektiğine yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Mesleki beceri temasına yönelik olarak öğretmenlerden en yüksek beklentisi olan paydaşların öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Toplam 25 öğrenciden 7 tanesi (%28) öğretmenlerin mesleki beceri sahibi olması gerektiğine vurgu yaparken bu temaya en düşük (%17) destek veren paydaşların öğretim elemanları ile veliler olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların yanında üç tema içinde tüm paydaşlardan en düşük destek alan temanın da mesleki beceri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Tutum ve değerler teması kod sayısı bakımından hem mesleki bilgi hem de mesleki beceri temalarından daha yüksektir. Bu temaya yönelik en yüksek beklenti yaklaşık %67 ile velilere aittir. Bu görüşü %40 ile öğrenciler en yüksek oranda desteklerken öğretim elemanları yaklaşık %28 ile en düşük

oranda destek vermişlerdir. Bu bulgulara ilave olarak veli ve öğrencilerin tutum ve değerler temasına yönelik olarak diğer temalardan daha fazla olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

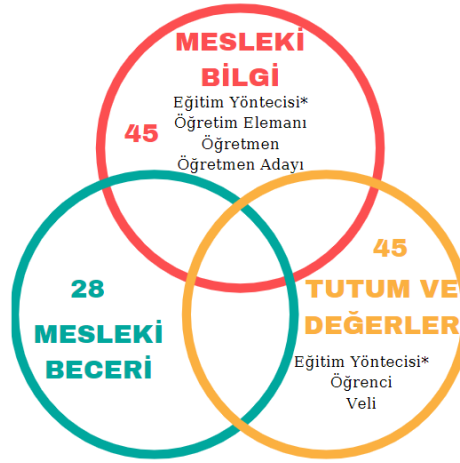
Toplam tema sayısına bakıldığında tüm paydaşların mesleki bilgi ile tutum ve değerlere aynı oranda destek verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Mesleki beceri temasına ise veliler dışındaki paydaşların büyük çoğunluğu tarafından destek verilmemiştir.

Tüm paydaşların nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin bakış açıları arasında farklılıklar var mı? Sorusuna ilişkin Görüşleri

Tablo 5. Paydaşların Nitelikli Öğretmenlerde En Fazla Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Eğitim Yöneticisi	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Veli	Toplam
Mesleki Bilgi	X*	-	X	X	X	-	45
Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	-	28
Tutum ve Değerler	X*	X	-	-	-	X	45

* En fazla görüş belirtilen kodların sayısı eşittir.



Şekil 4. Paydaşların Nitelikli Öğretmenlerde En Fazla Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenlerde mesleki bilgiyi, mesleki beceri ile tutum ve değerlerden daha fazla önemsedikleri belirlenmiştir. Öğrenci ve veliler ise nitelikli öğretmenlerde tutum ve değerlerin mesleki bilgi ve mesleki beceriden daha fazla ön planda olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri ise nitelikli öğretmenlerin hem mesleki bilgi hem de tutum ve değerlere sahip olması gerektiği görüşündedirler. Mesleki bilgi dört, tutum ve değerleri ise üç paydaş grubu tarafından diğer temalara göre daha fazla desteklenmiştir. Bu tabloda en fazla dikkat çeken noktalardan bir tanesi, mesleki becerinin tüm paydaş grupları tarafından diğer iki temadan daha az önemli görülmesidir.

Paydaşların “Bir öğretmen ... özelliğine sahip olmalıdır, çünkü ...” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Paydaşlar öğretmenlerin; terazi, aslan, güneş, mum gibi kelimeler ve dürüstlük, yetkin, araştırmacı, üretken, yenilikçi, lider, sabırlı, değişime açık, kendini yenileme özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Terazi benzetimi, eşitlik ve adillik; aslan benzetimi liderliği, güneş ve mum benzetimi ise etraflarını aydınlatmayı sembolize etmektedir. Aynı zamanda öğretmenin alanına hakim, sürekli araştıran, yeni şeyler üreten, üretken, yenilik arayışı içinde olan kişiler olması da paydaşlar tarafından beklenen özelliklerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma nitelikli öğretmen özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, eğitim yöneticisi, veli ve öğretmen adaylarının bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan her reformdan etkilenen bu kişilerin bakış açıları; eğitim-öğretim ile ilgilenenlere, alandaki çalışanlara ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini yükseltmek için model geliştiren araştırmacılara önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma ile “eğitimin tüm paydaşları tarafından algılanan nitelikli öğretmen özellikleri nelerdir?” ve “tüm paydaşlara göre nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda 433 paydaştan toplanan veriler analiz edilmiş ve öğretmenlerden beklentilerin üç tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar: Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ile Tutum ve Değerlerdir. Taşkaya'nın çalışmasında (2012) öğretmen adayları, nitelikli öğretmenlerin altı kategori altında 98 farklı özelliğe sahip olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu özellikler; kişisel özellikler ve mesleki özellikler, mesleki gelişim, mesleki yeterlikler, iletişim becerileri ve sınıf yönetim becerileridir. Bu çalışmanın sonuçları ile yukarıdaki çalışmaların sonuçlarının tutarlı olduğu dikkat çekmektedir. Literatürdeki farklı çalışmalarda da iyi öğretmen profilinin idoloji, kişilik özellikleri ve mesleki bilgi gibi başlıklarda incelendiği görülmektedir (Raichel, 2022).

Araştırmada elde edilen bulgular, paydaşların bakış açılarına göre öğretmenleri nitelikli yapan özellikler arasında benzer görüşler yanında farklılıkların da olduğunu göstermektedir. En belirgin benzer görüşlerden bir tanesi tüm paydaşların mesleki bilgi ile tutum ve değerleri mesleki beceriden daha fazla ön plana almalarıdır. Bu bulgulara göre paydaşlar öğretmenlerin bilgili ve tutum-değerlere sahip olmasını, mesleki becerilerine oranla daha fazla beklemektedirler. Yine araştırmanın bulgularına göre paydaşlardan öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin diğer paydaşlara göre birbirleriyle daha fazla örtüştüğü görülmektedir. Tüm paydaşlar içinde velilerin beklentilerinin diğer paydaşlara göre daha az ve daha net olması, diğer paydaşlardan farklı bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Tüm paydaşlarının unutamadıkları öğretmen özelliklerine bakıldığında kişisel duruşları, öğrenme-öğretme sürecindeki etkililikleri ve mesleki gelişimleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda olumsuz davranış sergileyen öğretmenlerin de unutulmadığı dikkat çekmektedir. Genel olarak mesleki gelişim ve kendi kişisel gelişimi açısından tüm paydaşlar ortak ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda araştırmanın bulgularının detaylarına ilişkin tartışmalar yapılmıştır:

Mesleki Bilgi Teması

Paydaşlar öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi teması altında şu becerileri ön plana çıkarmışlardır: Alan hâkimiyeti, öğrenmeye açıklık, mesleki bilgi sevgisi, mesleğin yeterliliklerini yerine getirme, meslek bilinci, inovatif düşünme, evrensel öğretilmesi gereken değerler, temel yaşam becerileri (karar verme, iletişim, problem çözme...), bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik beceriler. Tüm paydaşların en fazla önem verdiği öğretmen niteliğinin “dijital yetkinlik” olduğu belirlenmiştir. Lei ve Zhao (2007) da dijital yetkinlik becerisinin öğrenci başarısı açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Chang (2001) ile Büyükköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım (2010) yapmış oldukları çalışmalarda dijital yeterliliklere sahip olmanın öneminden bahsetmişlerdir. Dijital yetkinliğin ön plana çıkmasındaki sebebin, araştırma verilerinin pandemi sürecinin başlarında toplanması ve Türkiye’de yaklaşık 12 ay eğitim sürecinin uzaktan eğitimle yapılmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Çünkü çok ani ortaya çıkan ve hakkında çok az bilgi sahibi olunan salgına karşı başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok kurumun bu tür bir eğitime hazır olmaması ve çok hızlı karar almanın gerekmesi, özellikle uzaktan eğitim sürecini yürütecek öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu sürece daha önceki birikimleri ile hazır giren veya hızlı adapte olan öğretmenler kamuoyu tarafından takdir görmüş ve sosyal medya platformlarında çok sayıda kişi tarafından takip edilmeye başlanmıştır. Özellikle sosyal ve görsel medyada dijital becerisi yüksek olan öğretmenlerle ilgili çok sayıda haber çıkması paydaşların görüşleri üzerinde etkili olmuş olabilir (Dijital Öğretmenler (n.d.)). Bunların yanında Altunbay ve Alaca (2021) nitelikli bir öğretmende alan hâkimiyeti, sınıf yönetiminde iyi olma, güvenilir bir lider ve yol gösterici olma; Morgil ve Yılmaz (1999) ise iyi ilişkiler kurma ve kendini geliştirme gibi özellikler arandığını ifade etmişlerdir. Çalışkan ve ark., (2013) da nitelikli öğretmenlerde, kişisel ve mesleki değer, program ve içerik bilgisi olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bir öğretmenin öğretim konusundaki uzmanlığı, birçok araştırmacı tarafından öğretmen

yeterliliğinin de önemli faktörü olarak vurgulanmıştır (Goldhaber & Anthony, 2007). Farklı çalışmalarda da öğretmenlerin konu alanındaki uzmanlığının öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunduğu açık şekilde ortaya konulmuştur (Betts & Frost, 2000; Ferguson & Womack, 1993).

Mesleki Beceri Teması

Paydaşlar nitelikli öğretmenlerde aranan mesleki becerilerin; yenilikçilik, ders işleme (verimli, eğlenceli, anlamlı...), ölçme ve değerlendirme yetkinliği (adil olma, objektif olma ...), motivasyon sağlama, öğrenci takibi, öğrencileri sevme ve önemseme ve öğrencinin çağını anlama olduğunu belirtmişlerdir. Booth ve Coles (2017), öğrencilerini takdir eden öğretmenlerin öğrenciler tarafından tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Çalışkan ve ark., (2013) da nitelikli öğretmenlerde; mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme sürecini bilme, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme kavramlarının önemine değinmişlerdir.

Arnon ve Reichel (2007) çalışmalarında, öğrencilerin ideal öğretmenleri kişilik ve mesleki bilgi açısından değerlendirdikleri belirlemişlerdir. Kutnick ve Jules (1993) da nitelikli öğretmenlerde rol model olma ve sosyal bakış açısına sahip olmanın önemli olduğunu ve öğrencilerini motive ederek onların ihtiyaçlarını karşılayan öğretmenlere değer verdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi öğretmen niteliklerinin temelidir. Fakat Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen eğitiminde öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisinde eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerdeki eksikliklere yönelik Park ve Lee (2006) ise öğretmenlerin kendilerini yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme konularında geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tutum ve Değerler

Bu çalışmada paydaşlar tarafından nitelikli öğretmenlerde aranan tutum ve değerler şunlardır: Etkili iletişim, eğlenceli, ilgili /cana yakın, değer/özelliik (dürüst, doğal, meraklı, saygılı, şefkatli...), sabırlı, empati becerisi, anlayışlı, güler yüzlü, özenli, özgüvenli, paydaşlarla uyumlu çalışma, kurum kültürüne katkı, bürokrasi bilinci, kriz yönetimi şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde Booth ve Coles (2017) yaptıkları çalışmada, mentörlük yapan, model olan, öğretmen öğrenci ilişkisine değer veren, şefkatli, ilgili ve dikkatli olan öğretmenlerin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Liu ve Meng (2009) de çalışmalarında, saygılı, sabırlı, esprili ve özverili olan öğretmenlerin nitelikli olduklarını ve öğrenciler tarafından tercih edildiklerini belirtmişlerdir. Murphy ve ark., (2004) ile Walls ve ark., (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilere karşı duyarlı samimi ve sıcak olan öğretmenlerin tercih edildiği dile getirilmiştir. Tutum ve değerlere yönelik farklı çalışmalarda da; öğrencilere kızmayan (Gündüz, 2014), demokratik ve sabırlı olan (Altunbay & Alaca, 2021) okul, aile ve toplum ilişkileri konusunda uyumlu çalışan (Çalışkan ve ark., 2013; Opendakker & Damme, 2005) ve başarıya önem veren (Atar, 2014) öğretmenlerin tercih edildiği ortaya konulmuştur. Altunbay ve Alaca (2021) nitelikli bir öğretmende etkili ve zevkli ders işleme yanında öğrencilere değer vermenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim yöneticilerinin bakış açısına göre nitelikli öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla birlikte öğrencilere okul ortamını sevdirecek hem okulun hem de öğrencinin başarısını artıran kişilerdir. Eğitim yöneticilerine göre, başarı odaklı olarak yapılandırılan okul iklimi, öğrencilerin başarısı yanında öğretmen niteliğini de artırmaktadır. Schmoker (2004) okul ikliminin gelişmesinde etkili olan öğretmenler arası işbirliğinin öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağlayacağı ifade etmiştir. Paydaşlar arasındaki işbirliği de öğretmen başarısının artmasında etkilidir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin kendileri de, diğer meslektaşlarıyla işbirliği yaparak çalışabildiklerinde niteliklerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin niteliklerinin yüksek olduğunun göstergeleri arasında eğitim-öğretimi iyi yapılandırmanın, öğrenci üzerinde olumlu etki bırakmanın, kişisel gelişimi sağlamanın ve okul-aile-öğrenci üçlüsü arasında uyumlu çalışmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, kendilerine örnek aldıkları öğretmenlerin öğrenci ile iyi iletişim kurduğunu ve işlediği dersi etkili sunduğunu dile getirmişlerdir. Veliler ise nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin başarısına doğrudan

müdahalede bulunan kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Stronge ve ark., (2008) tarafından yapılan çalışmada da nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısını artıran kişiler olduğu açıklanmıştır.

Stronge ve ark., (2008) nitelikli öğretmenlerin üst düzey sorular soran, müfredatı etkili şekilde işleyen, öğrenci başarısını artıran, her öğrenciye özel öğretim teknikleri ile ders anlatan, dersi etkili kılmak için sunum ve materyal geliştiren kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Özkan ve Arslantaş (2013) nitelikli öğretmen özelliklerini; ideal davranış modeli sergileme, sorumluluk sahibi olma, mesleki gelişim içinde yeni yöntem teknikleri öğrenme, iş birliği içinde çalışma, öğrencilerin akademik başarılarını kontrol etme, öğrencilerin başaracağına inandırma onları motive etme olarak sınıflandırmışlardır. Benzer şekilde bu araştırmaya katılan tüm paydaş grupları nitelikli bir öğretmenin; mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci, öğrenciyi tanıma, öğrenciyi takip etme, olumlu kişisel tutum, okul-aile işbirliğine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı alanlardaki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Maden ve ark., (2010) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenlerde mesleki donanımına sahip olma, öğrenci sorularına cevap verme, konuyu bütünlük içinde anlatma, derslerini iyi planlama, neşeli olma gibi özellikleri aradıklarını ifade etmişlerdir. Borg'un (2006) çalışmasında ise kaliteli bir yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin, öğretimin içeriği, öğretim metodolojisi, ele alınan konunun doğası ve öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından olumlu ilişkiler kurması gerektiğini ifade edilmiştir.

Paydaşlara yöneltilen "Bir öğretmen ... özelliğine sahip olmalıdır, çünkü ..." ifadesine verdikleri cevaplarda en fazla terazi, aslan, güneş, mum metaforları dile getirilmiştir. Tercih edilen metaforun tercih edilme gerekçeleri arasında dürüstlük, yetkinlik, araştırmacı olmak, üretken olmak, yenilikçi olmak, lider olmak, sabırlı olmak, değişime açık olma, kendini yenilemek yer almaktadır. Ortaya çıkan metaforlar paydaşların genel olarak öğretmenlere yönelik pozitif bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Yıldırım, Ünal ve Çelik'in (2011) öğretmen, eğitim yöneticisi ve müfettişlerin öğretmenlere yönelik algılarını ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin fedakar, çalışkan, aydınlatıcı, biçimlendirici ve lider oldukları ifade edilmiştir. Anı çalışmada olumsuz görüşlerin ise; öğrenciyi dövme ve öğrencilere bağırma şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Cerit (2008) ise çalışmasında öğretmenleri toplumu aydınlatan bilgi kaynağı, heykeltıraş, rehber olarak tanımlamıştır. Nikitina ve Furuoka (2008) öğretmenleri fedakar ve aydınlatıcı metaforları ile örtüşmektedir.

Nitelikli öğretmenlerde bulunmasını bekledikleri özellikler paydaşların bakış açısına göre farklılıklar da göstermektedir. Mesleki bilgi temasında en dikkat çekici farklılık, velilerin öğretmenlerde sadece mesleği sevmelerini ve mesleğin gereklerini yerine getirmelerini beklemeleridir. Diğer paydaşlar bu tema altında öğretmenlerin en az beş farklı beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Mesleki beceri temasındaki farklılıklarda, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının çok benzer beklentilere sahip olduğu belirlenirken eğitim yöneticisi ile öğretim elemanlarının beklentilerinin önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu tema altında da yine veliler sadece iki özellik beklentisi ile en düşük beklenti sahibi olan paydaş durumundadır. Turum ve değerler temasında en dikkat çeken farklılık eğitim yöneticilerinin diğer paydaşlardan oldukça farklı beklenti içinde olmalarıdır. Eğitim yöneticilerinin daha çok kurumun işleyişine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada eğitimin tüm paydaşlarından görüşme yöntemi ile verileri toplanmıştır. Çok sayıda kişiden toplanan bu araştırmanın sonuçlarına yönelik daha fazla kanıt elde edilebilmesi için derinlemesine görüşmeler veya odak görüşmeleri yapılması tavsiye edilebilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak nitelikli öğretmenlerde istenen özelliklere yönelik bir derecelendirilmiş ölçek geliştirilmesi, daha geniş kitlelerden hızlı veri toplanmasına katkı sağlayabilecektir. Bu çalışmadaki nitelikler dikkate alınarak geliştirilecek bir rubrik ile sınıf içi davranışları gözlenen öğretmenlerin niteliklere sahip olma düzeyleri ve bu düzeylerin özellikleri ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high

- Altunbay, M., & Alaca, J. (2021). Öğretmen temalı filmlerde sunulan “ideal öğretmen” modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 409-422. DOI: 10.37669/milliegitim.685711.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13(5), 441-464.
- Arseven, A. D. (1994). *Field research method, principles techniques examples*. Ankara: Gül Publishing
- Atar, H. Y. (2014). Multilevel effects of teacher characteristics on TIMSS 2011 science achievement. *Education and Science, Large-Scale Assessment*, 39(172), 121-137.
- Başdemir, H. Y. (2014). Interim suggestions for education reform in Turkey. *Liberal Thinking*, 19(76), 101-118.
- Betts, P., & Frost L. (2000). Subject knowledge and teacher preparation, *Education Canada*, 40(1), 38-39.
- Booth, D., & Coles, R. (2017). *What is a "good" teacher?* Pembroke Publishers Limited.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Buaraphan, K. (2012). Multiple perspectives on desirable characteristics of science teachers for educational reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 384-393.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S., & Yıldırım, K. (2010). *TALIS Turkey national report*. MEB General Directorate of Foreign Relations, Ankara. 06.02.2021 Retive from: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf
- Cerit, Y. (2008). Students, teachers and administrators' views on metaphors with respect to the concept of teacher, *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4), 693-712.
- Chang, C.Y. (2001). Comparing the impacts of a problem-based computer-assisted instruction and the direct-interactive teaching method on student science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 147-156.
- Check, J. (1986). Positive traits of the effective teacher- Negative traits of the ineffective one. *Education*, 106, 326-334.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge..
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA SAGE Publications.
- Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Prospective teachers' perception of ideal teacher. *Elementary Education Online*, 12(2), 575-584.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Dijital Öğretmenler (n.d.). <https://dijitalogretmenler.com/> Retrieved January 9, 2022, from <https://dijitalogretmenler.com/>.
- Feng, L., & Sass, T.R. (2018). The impact of incentives to recruit and retain teachers in “hard-to-staff” subjects, *Journal of Policy Analysis and Management*, 37(1), 112-135
- Ferguson, P., & Womack, S.T. (1993), The impact of subject matter and on teaching performance, *Journal of Teacher Education*. 44(1), 55-63
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill

- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Unpublished Doctora Tesis. Vanderbilt University, <https://eric.ed.gov/?id=ED521219>
- Goldhaber, D., & E. Anthony (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gündüz, M. (2014). Primary school students' thoughts about efficient teacher. *YYU Journal of Education Faculty*, 11(I), 114-128.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3) 271-283.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C. C., & Wood, M. (2000). *Improving quality in education*. Psychology Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Turkdogan, Trans.). Ankara: Eğiten Book
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195.
- Koutsoulis, M. (2003). *The characteristics of the effective teacher in Cyprus public high school: The students' perspective*. Arlington, VA: American Association of School Administrators. (ERIC Eric Document Reproduction Service No. 478 761).
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993) Pupils' perception of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400–413.
- Lang, H., McKee, B., & Conner, K. (1993). Characteristics of effective teachers: A descriptive study of the perceptions of faculty and deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 138, 252-259.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79-88.
- Lei, z., & Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 49(2), 284-296.
- Liu, S., & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 313-328.
- Maden, S., Durukan, E., & Aslan, A. (2010). Turkish teacher candidates' views about teacher qualifications. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1364-1378.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative data analysis* (S. Akbaba Akgül and A. Ersoy, Trans.). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara: Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574.
- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and

- their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 116-127.
- Morgil, F. İ., & Yılmaz, A. (1999). Duties and qualifications of science teachers, suggestions for science teacher training. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 15, 181-186.
- Murphy, P. K., Delli, L. A., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like..." examining malaysian students' perceptions of language teachers trough metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Okçabol, R. (2004). Teacher training from the perspective of students, teachers, teacher candidates and instructors! *XIII. National Educational Sciences Congress*, 6-9 July 2004 İnönü University, Faculty of Education, Malatya.
- Opendakker, M. C., & Damme, J. V. (2005). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). A study of scaling with ranking judgment method on characteristic of effective teacher. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 15(1), 311-330.
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea, *Asia Pacific Education Review*, 7(2),236-248.
- Raichel, N. (2022). *The image of the 'good teacher' in the modern school in Eretz Israel, 1885-1914*, *Israel Affairs*, 28(2), 232-248 DOI: 10.1080/13537121.2022.2041315
- Ronfeldt, M., Farmer, S.O., McQueen, K., & Grissom, J.A., (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement, *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514
- Schmoker, M. (2004). Learning communities at the crossroads: Toward the best schools we've ever had. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 84-88.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personal Evaluation Education*, 20, 165-184.
- Taşkaya, S. M. (2012). The analysis of the characteristics a qualified teacher according to the opinions of prospective teachers. *Journal of the Social Sciences Institute*, 33(2), 283-298.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Content analysis and application examples for oral, written and other materials*. İstanbul: Epsilon Publishing.
- Turkish: TDK (2022, September 12). Nitelik. <https://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO Institute for Statistics. (2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145754e.pdf>.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., Von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of

- Yıldırım, A. (2013). Teacher Education Research in Turkey: Trends, Issues and Priority Areas. *Education and Science*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimler için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). The analysis of principle's, supervisor's and teacher's perception of the term teacher". *Journal of Human Sciences*, 8(2), 93-108.
- Yu, R., & Singh, K. (2018). Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school *The Journal of Educational Research*, 111(1), 81-94.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The concept of quality is explained by the Turkish Language Association (TDK (2021) as "How one is shown, other introductory features, qualities". In educational studies, the concept of quality is generally defined as the features that are expected to be found in the elements that make up the education process and that will enable this process to be carried out in the most effective way (Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2020). Various studies are carried out continuously to maintain effective education. Because qualified education is the universal right of every individual. Turkey's right is guaranteed with incentives and contracts. Turkey has guaranteed this right with legal regulations and international conventions. The Turkish education system was reformed with the Law of Unification of Education in 1924 (Başdemir, 2014) and many innovations were made in the last 95 years. Finally, in 2018, the curriculum of many courses in 12-year compulsory education was changed. Such reforms or changes include students, teachers, parents, administrators, academics across the country; In short, it affects all relevant sectors. Teachers, one of the most basic elements of education, have been the most affected group along with students in such changes. Although studies were conducted with different groups in the literature to determine teacher qualifications, these characteristics could not be determined with a definite limit. When we look at the studies, it is seen that the teacher's qualifications are tried to be revealed by making use of the opinions of the stakeholders in particular. The aim of this study is to determine both general teacher qualifications from all stakeholders and at the same time. Because many factors such as stakeholder expectations, policies, reforms, culture and social structure affect the qualifications expected from teachers. In this context, it is thought that a study to determine the characteristics that should be found in qualified teachers from the eyes of all stakeholders will contribute to the literature. For this reason, it is the ultimate goal of this research to take the opinions of teachers' stakeholders at the same time and to determine the characteristics that should be found in qualified teachers accordingly. It is important to reveal the perspectives of these stakeholders, who are affected by every change made in the education process, for every stage from the pre-service process to the in-service process. With this research, it is aimed to determine "qualified teacher characteristics according to students, teachers, instructors, education administrators, parents and teacher candidates" and to reveal the qualities they attach importance to among the opinions of the stakeholders. Accordingly, by making a classification of qualified teachers, the qualifications of teachers to be admitted to education faculties will be revealed, and it will be ensured that the teacher candidates who will prefer the profession are aware of their qualifications. Because the literature has not revealed clear results on the subject of teacher competencies (Goe, 2007). In order to better understand the gap in the literature, this study aims to provide a complementary approach to understanding teacher qualifications by seeking opinions from multiple stakeholders.

Materials and Methods: Interview method was used to collect research data. Cohen, Manion and Morrison (2007) use this method; They expressed it as the data collection process in order to define

the relationship between the data collected to achieve a certain purpose and to compare the difference between the variables. The data of the research was obtained by the questionnaire technique, in which the opinions of the participants were taken in writing via Google Form (Arseven, 1994). The type of question used in the survey is included in the category of belief and opinion questions. Questions of belief and conviction; It is aimed to determine the feelings and opinions about a subject or object (attitude towards the profession, opinion on internal appointment and promotion practices, perception of job satisfaction, etc.) (Büyüköztürk, 2005). The data of the research were obtained by interview form. The data were collected in the spring of 2021, when educational institutions were closed and there was a curfew in Turkey during the pandemic period. For this purpose, online forms were prepared for the questions to be answered by each stakeholder, and data were collected online, taking into account the difficulties of direct interviews. The questions in the data collection tool were developed by the researchers, taking into account the relevant literature (Buaraphan, 2012; Booth & Coles, 2017; Walls, Nardi, Minden, & Hoffman, 2002). For the created form, the opinions of field and language experts were taken and the items were arranged in line with these opinions. The Google form contains information such as the participants' nickname, gender, age, e-mail address to contact later, last graduated department, educational status. Examples of questions posed to stakeholders are listed below.

Can you tell us about your expectations from the teachers working in your institution from the perspective of a manager?

What do you think are the characteristics of a qualified teacher?

Fixed comparative method (Glaser and Strauss, 1967) was used to analyze the data. The main stages of this method are: a) constantly comparing a code with existing codes by using its similarities, b) creating categories for similar codes, c) searching for emerging categories and codes. At the beginning of the analysis, each interview question was carefully read, examined in terms of meaning units, and the most repetitive codes were determined. The data were transferred to the Maxqda program and the analyzes were made through the program.

Findings: According to the opinions of the stakeholders, the digital competence of the teachers was the most supported quality among the codes under the theme of professional knowledge. The qualifications that the stakeholders expected teachers to have the least were cognitive, social, emotional and academic skills. It can be argued that the reason for this is that this code contains more personal characteristics and is expected to indirectly affect the education process. It has been determined that the most supported skill among the professional skills expected to be possessed by teachers is innovation. Skills in the teaching process and assessment-evaluation competence were also accepted by the stakeholders among the skills expected to be possessed by teachers. While students and teachers stated that all seven codes under the theme of professional skills should be found in teachers, parents were the least expected stakeholder groups with two codes, and education administrators and instructors with three codes. The fact that education administrators and instructors focus especially on innovation and assessment-evaluation skills in teachers may mean that course outcomes are given more importance by these stakeholders. The students who had the highest expectations from teachers for style and values stated that they expected 10 out of 14 codes to be found by teachers. This was followed by the expectations of the teacher with 9 codes and the expectations of the teacher candidates with 8 codes. Education administrators and instructors, on the other hand, were the stakeholders with the least expectation of qualifications under this theme with 5 codes each. While it is seen that the educational administrators have qualification expectations for the functioning of the institution, it has been determined that the quality expectations of the instructors are for individual characteristics. While effective communication is the qualification that all stakeholders, except parents, expect from teachers, contribution to corporate culture, bureaucracy awareness and crisis management are only among the expectations of education administrators. According to the findings under this theme, it has been determined that the group that gives the least importance to attitudes and values among all stakeholders is the teaching staff, and the group that gives the most importance is the education administrators.

Teachers and students were also stakeholders who stated that attitudes and values should be high. Parents and teacher candidates, on the other hand, draw attention as groups with low expectations for this theme. This study aimed to reveal the perspectives of students, teachers, instructors, education administrators, parents and teacher candidates in order to determine the characteristics of qualified teachers. The perspectives of these people who are affected by every reform made in the education process; It provides important information to those who are interested in education, employees in the field and researchers who develop models to increase the professional development levels of teachers. With this study, “What are the characteristics of qualified teachers perceived by all stakeholders of education?” and “Are there differences between the views of all stakeholders regarding the qualifications of qualified teachers?” answers to the questions were sought. In this context, the data collected from 433 stakeholders were analyzed and it was determined that the expectations from the teachers were gathered under three themes. These themes are: Professional Knowledge, Professional Skills and Attitudes and Values. In Taşkaya's study (2012), pre-service teachers suggested that qualified teachers should have 98 different characteristics under six categories. These features are; personal characteristics and professional characteristics, professional development, professional competencies, communication skills and classroom management skills. It is noteworthy that the results of this study are consistent with the results of the above studies.

Discussion: The results obtained in the research show that there are differences as well as similar views between the characteristics that make teachers qualified according to the perspectives of the stakeholders. One of the most obvious similar views is that all stakeholders prioritize both professional knowledge and attitudes and values more than professional skills. According to these findings, stakeholders expect teachers to be knowledgeable and have attitude-values more than their professional skills. Again, according to the findings of the research, it is seen that the views of students, teachers and teacher candidates, among the stakeholders, overlap more with each other than the other stakeholders. Among all stakeholders, the fact that the expectations of the parents are less and clearer than those of other stakeholders draws attention as a different finding from other stakeholders. When we look at the teacher characteristics that all stakeholders cannot forget, it is seen that they express their personal stance, effectiveness in the learning and teaching process, and professional development. At the same time, they stated that their teachers who exhibited negative behaviors were not forgotten. In general, all stakeholders used common statements in terms of professional development and their own personal development.

Conclusion and Suggestions: In this study, data were collected from all stakeholders of education by interview method. It may be advisable to conduct in-depth interviews or focus interviews in order to obtain more evidence for the results of this study, which was collected from a large number of people. In addition, considering the results obtained in this study, the development of a graded scale for the desired characteristics of qualified teachers will contribute to rapid data collection from wider masses. With a rubric that will be developed considering the qualifications in this study, the level of teachers whose classroom behaviors are observed and the characteristics of these levels can be revealed.

EKLER: Paydaşlara yöneltilen sorular

İdarecilere;

“Bir yönetici gözüyle kurumunuzda görev yapan öğretmenlerden beklentilerinizi anlatabilir misiniz?”

“Sizin meslek yaşantınızda örnek aldığınız öğretmenleriniz oldu mu? Olduysa bu kişileri hangi yönleri ile örnek aldığınızı açıklar mısınız?”

Öğrencilere;

“En sevdiğiniz ders hangisi?”

“Yukarıda yazmış olduğunuz dersi çok sevmenizin öğretmeniniz ile bir ilgisi var mı?”

“En çok sevdiğiniz öğretmeninizin hangi özellikleri O’nu sevmenize neden oldu?”

Öğretim Elemanı/Üyesi (Akademisyenlere);

“Yetişmesinde katkı sağladığınız öğretmen adaylarının ne gibi beceri ve donanımlara sahip olmasını bekliyorsunuz?”

“Sizin meslek yaşantınızda örnek aldığınız öğretmenleriniz oldu mu? Olduysa bu kişileri hangi yönleri ile örnek aldığınızı açıklar mısınız?”

Öğretmen Adaylarına;

“Neden üniversitede öğretmenlik bölümü tercih ettiniz?”

“Bu mesleği seçerken örnek aldığınız öğretmenleriniz oldu mu? Olduysa bu kişiyi/kişileri hangi yönleri ile örnek aldığınızı açıklar mısınız?”

Öğretmenlere;

“Meslekteki kaçınıcı yılınız?”

5.2. *“Size göre öğretmenlik mesleğinde etkili olmanın yolu nedir?”*

5.3. *“Sizin meslek yaşantınızda örnek aldığınız öğretmenleriniz oldu mu? Olduysa bu kişileri hangi yönleri ile örnek aldığınızı açıklar mısınız?”*

Velilere;

6.1. *“Velisi olduğunuz öğrenci(ler) kaçınıcı sınıfta(lar)?”*

6.2. *“Velisi olduğunuz öğrencinin/öğrencilerin öğrenim hayatında öğretmenlerin rolü sizce ne olmalıdır?”*

6.3 *“Bir okula velisi olduğunuz öğrenciyi kayıt ettirmeden önce okulda görev yapan öğretmenleri araştırır mısınız?”*

6.4 *“Eğer araştırıyorsanız; Bu öğretmen(ler)den beklentileriniz nelerdir? Hangi özelliklere sahip olup olmadığını sorgularsınız?”*

Tüm paydaş Gruplarına ortak soru olarak aşağıdaki sorular yönetilmiştir:

“Sizce nitelikli bir öğretmenin özellikleri nelerdir?”

“Unutamadığınız bir öğretmeniniz var mı? Biraz bahseder misiniz?”

“Bir öğretmen özelliğine sahip olmalıdır, çünkü” ortak soruları yer almaktadır.

Tüm paydaşların nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin bakış açıları arasında farklılıklar var mıdır?

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi¹

Tuğba Cevriye ÖZKARAL²  Veli AKDOĞAN³ 

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Konya, Türkiye

ozkaraltugba@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³veli.akdogan4242@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 14.08.2022
Kabul: 09.09.2022
Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:
Sivil Toplum
Kuruluşu,
Kelime İlişkilendirme
Testi,
Ortaokul.

Bu araştırmanın amacı Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile anahtar kavramlar olarak verilecek olan TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO, Mehmetçik Vakfı, Darüşşafaka Cemiyeti ve Darülaceze gibi STK'lere ilişkin katılımcı öğrencilerin zihinlerindeki bilişsel yapılarını tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma olup veri toplama tekniği olarak da Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay İli, Reyhanlı İlçesinde bulunan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 509 katılımcı oluşturmaktadır. Kelime İlişkilendirme Testinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 5., 6., 7. sınıf ders kitaplarında bulunan 9 STK seçilerek anahtar kavram olarak verilmiş ve öğrencilere bu STK'lerin isimlerini gördüklerinde kelimelerin yanlarında bulunan boşluklara akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcı öğrencilerin azımsanamayacak kısmının toplumda ve günlük hayatta bilinen kuruluşlara "KIZILAY, TEMA, YEŞİLAY, ÇEVKO" daha fazla cevap kelime ürettikleri; gerekli tanıtımı yapılmamış veya toplum tarafından ilgisi çekilmeyen aynı zamanda Türkçe isimli olmayan STK'lere az sayıda cevap kelime ürettikleri görülmüştür. Tüm bu sonuçlara bakıldığında toplumumuzda özellikle geleceğin bilinçli bireyleri olarak yetiştirilmeye çalışılan öğrencilerimizin, gelişmiş toplumlarda olduğu gibi STK'ler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarının yanı sıra Sivil Toplum bilincinin oluşması açısından ilgili kurum, kuruluş ve mekanizmaların, eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin ve yöneticilerin, işbirliği sağlandığı takdirde de aile bireylerinin bu doğrultuda daha fazla çalışma yapmaları aynı zamanda bu kurumlar hakkında verilecek bilginin ezberden öteye gitmesi yönünde de önerilerde bulunulmuştur.

Examining The Cognitive Structures Of Secondary School Students Towards Non-Governmental Organizations Through Word Association Test

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 14.08.2022
Accepted: 09.09.2022
Published: 30.09.2022

Keywords:
Non-Governmental
Organization,
Word Association
Test,
Secondary School.

The aim of this research is to determine the cognitive structures in the minds of participant students about NGOs such as TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO, Mehmetçik Foundation, Darüşşafaka Cemiyeti and Darülaceze, which will be given as key concepts through the Word Association Test (WAT). The research is a qualitative research and the Word Association Test (WAT) was used as the data collection technique. The study group of the research consists of 509 participants consisting of 5th, 6th and 7th grade students studying in 9 secondary schools in Hatay Province, Reyhanlı District. In the Word Association Test, 9 NGOs were given as key concepts and students were asked to write the words that came to mind in the spaces next to the words when they saw the names of these NGOs. Produced more answer words "KIZILAY, TEMA, YEŞİLAY, ÇEVKO" for the organizations known in the society and in daily life ; It has been observed that the NGOs that are not properly promoted or attracted by the society, and that are not named in Turkish, produce a small number of response words. Considering all these results, our students, who are trying to be educated as conscious individuals of the future in our society, have more information about NGOs as in developed societies, as well as the cooperation of relevant institutions, organizations and mechanisms, teachers and administrators in educational institutions, in terms of creating Civil Society awareness. If provided, it has been suggested that family members do more work in this direction, and that the information to be given about these institutions goes beyond memorization.

Atf/Citation: Özkartal, T. C. & Akdoğan, V. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 4 (2), 398- 425.

* ¹Bu makale, Veli Akdoğan'ın 2022 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Doç. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL'ın danışmanlığında tamamladığı "Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



GİRİŞ

Birey, yapısı itibariyle sosyal bir varlıktır. Bu özelliğinden dolayı bazı eylemleri tek başına yapması ayrı bir önem taşırken diğer insanlarla yaptığı hızla ve etkili sonuçlara ulaşması kaçınılmazdır. Toplumsal yardımlaşma ve dayanışmanın eylemsel anlamda vücut bulmuş hali olan sivil toplum kuruluşları, günümüzde devlet kurumlarından ayrı olarak hayatın bir parçası haline gelmiş; her alanda ve toplumsal olayda katkısı gözle görülür bir hal almıştır. Küresel çapta etkinliklerde de bulunan STK'lerin önemi günden güne artmaktadır.

Sivil toplum kuruluşları (STK) insan haklarına dayalı toplum hizmeti veren, hukuksal bağlamda kurulan ve çalışan; herkesi ilgilendiren konularda bilgiye dayalı bir şekilde kamu hizmeti veren kuruluşlardır (Kuçuradi, 2003). Öte yandan feodalitenin çözülmeye başlaması ve burjuvazinin gelişmeye başlaması sürecinde, Batı Avrupa'da 1100'lerin başından itibaren şehirler yeniden önem kazanmış, kent yaşamını idare eden Roma Hukuku yeniden yürürlüğe girmiştir. Bu doğrultuda "sivil toplum" kavramı "şehir adabı" anlamını içermektedir. Sivil Toplum kavramındaki "sivil" şehir yaşamı ile gelen hak ve sorumlulukları ifade etmektedir (Bayhan, 2002). Osmanlı Devleti'nde sivil toplum konusuna bakıldığında ise sivil toplumu oluşturacak etkenler genelde merkeze bağlı kalmış, bu bağlılık siyasal, ekonomik, idari ve kültürel temellere dayanmıştır. Batı Avrupa'nın aksine Osmanlı Devleti'nde sivil toplum unsurları özerk, kendi kuralları olan bir yapıda değil kısmi özerkliğe sahip yapıda oluşumlardır. Bu unsurlar bir şekilde devlet otoritesinin bir parçası olmaktan sıyrılamamıştır (Çaha, 1994). 21.yy'da savaşlar, göçler ve doğal afetler ile önemi daha da artan STK'ler küreselleşen dünyada daha önemli bir konuma gelmekte yeri geldiğinde devlet organizasyonlarından daha aktif görevler almaktadırlar.

Günümüzde sivil toplum olgusu ekonomiden siyasete, kültürden sosyal hayata kadar bir yayılım alanı bulmuştur. Öyle ki bu örgütler ülkelerde iktidarı belirleyen ve onların devamlılığını sağlayan etkenlerden biri olarak rol oynamaktadırlar (Talas, 2011). Ülkemizde mevcut duruma bakıldığında birçok kuruluş bulunmakta gerek eğitim gerekse toplum yaşamında bu kurumlar önemli rol oynamaktadırlar. TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO Mehmetçik Vakfı, Darüşşafaka Cemiyeti, Darülaceze gibi STK'ler ülkemizde başlıca kuruluşlar olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Eğitim sistemimizde STK'lerin yeri ve önemine baktığımızda yapılacak ilk iş öğretim programına özellikle de "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına" bakmak olacaktır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarında sivil toplum kuruluşlarına yer verilirken (MEB, 2018); 8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programında STK'ler ile ilgili bir kazanıma rastlanılmamaktadır

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile anahtar kavramlar olarak verilecek olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ve 5., 6., 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO, Mehmetçik Vakfı, Darüşşafaka Cemiyeti, Darülaceze adlı STK'lere ilişkin zihinlerindeki bilişsel yapıları belirlemektir. Alanyazına bakıldığında STK'ler ile ilgili iki adet çalışma mevcuttur. İlk çalışma "Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değerlerin kazandırılmasında sivil toplum kuruluşlarının üstlenebilecekleri roller" adındaki çalışmadır (Altay, 2014). Diğer çalışma ise "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Vatandaşlık Deneyimleri: Sivil Toplum Kuruluşları Örneği" adlı çalışmadır (Ersoy, 2014). Diğer yandan çalışmamızla aynı doğrultuda ve aynı zamanda Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla yapılan çalışma ya da çalışmaların olmaması, araştırmanın yapıldığı coğrafi bölge, sosyo-ekonomik ve demografik durum da araştırmayı önemli kılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin STK'lere yönelik bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) yoluyla belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırmaya dayalı olgubilim/ fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan nitel araştırma, ele alınan konularda derin bir kavrayışa ulaşma çabası olan; bu yönüyle araştırmacının bir kâşif gibi hareket ettiği ve sorduğu sorularla muhatabının kişisel bakış açısına önem verdiği araştırmadır (Karataş, 2015). Olgubilim yani fenomenolojiye varlığını bildiğimiz fakat hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları derin bir şekilde anlamamızı sağlayan nitel araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Hatay İli Reyhanlı İlçesinde bulunan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan 509 katılımcı öğrenci ile yapılmıştır. Okul seçiminde; Amaçlı Örneklem çeşitlerinden "Kolay Ulaşılabilir veya Elverişli Örneklem" olarak adlandırılan örneklem seçilmiştir. Söz konusu örneklem, araştırmacının hedeflediği evrenden örneklemi oluşturması amacıyla ulaşabileceği en kolay unsurlara yöneldiği yöntemdir (Baltacı, 2018). Katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ve özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubu Okulları ve Katılımcı Öğrenci Mevcutları*

Okul İsmi	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci
TOKİ Şehit Sezer Uçar Ortaokulu	79	80
Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulu	81	-
Şehit Bilal Kurtoğlu İmam Hatip Ortaokulu	-	13
Vali Utku Acun Ortaokulu	13	8
Gazi Mürsel Ortaokulu	21	23
Reyhanlı Ortaokulu	29	40
Kavalcık Ertuğrul Gazi Ortaokulu	27	20
Fatih Aliye Müderris Ortaokulu	28	35
TOKİ Abdülkadir İşcan Ortaokulu	2	10
TOPLAM	280	229

Tablo 1'de Hatay İli Reyhanlı İlçe sınırları dahilinde bulunan 9 okul görülmektedir. Araştırma yapılan okullardan 5. 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinden toplam 509 öğrenci katılmıştır. Kavalcık Ertuğrul Gazi Ortaokulu hariç diğer okullar Reyhanlı İlçe genelinde bulunmaktadır. Kavalcık Ertuğrul Gazi Ortaokulu eskiden köy şimdi mahalle olan Harran Mahallesiinde İlçe Merkezine 6 km mesafede bulunmaktadır. Reyhanlı Ortaokulu ve Fatih Aliye Müderris Ortaokulları da İlçenin tam merkezinde bulunmaktadır. Diğer okullar ilçe geneline dağıtılmıştır. Katılımcı sayısı en fazla okul 159 katılımcı öğrenci ile (eski ismi TOKİ İstiklal Ortaokulu) TOKİ Şehit Sezer Uçar Ortaokulu olmuş; en az katılımcı ise 12 katılımcı öğrenci ile araştırmacının şu an görev yaptığı TOKİ Abdülkadir İşcan Ortaokulu olmuştur. Araştırmada

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

Kız ve Erkek öğrenci katılımı da dikkati çekmekle beraber katılımcı Kız öğrenci sayısının fazla olması Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulunda Kız öğrencilerin eğitim görmesinden kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Testte Sosyal Bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında (5, 6 ve 7. Sınıf) bulunan STK'lerin isimleri verilmiştir. Katılımcılara TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO, Mehmetçik Vakfı, Darüşşafaka Cemiyeti, Darülaceze'den oluşan STK'lerin isimleri verilmiş olup o kuruluşlarla ilişkilendirdikleri kavramları ve algılamaları yazmaları istenmiştir. Her bir kuruluş için 6 kavramdan oluşan kutucuklar oluşturulmuştur. Her bir kuruluş için azami süre 1 dakika olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Kelime İlişkilendirme testi yoluyla elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilen cevaplardan yola çıkılarak kavram ağı da oluşturulmuştur. Anahtar kavramların ve verilen cevapların kaç kez tekrarlandığını belirten bir frekans tablosu oluşturulmuştur.

Betimsel analiz detaylı çözümlene gerektirmeyen, derine inmeyen; ulaşılan sonuçların başlangıçta verilen konulara göre özet ve yorumlamasının yapılmasının yanı sıra bu sonuçları sistemli ve açık şekilde betimleyen, açıklayan ve nihayetinde de araştırmacının yorumunu kattığı bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Her bir verinin kaç kez tekrarlandığını tespit etmek ve değerlendirme ölçme sonucunu pratik bir yolla belirtmek amacıyla frekans tabloları hazırlanır. Her veriden kaç tane olduğunu belirten sayı ya da sayılara frekans denir (Kan, 2019).

Veriler doğrultusunda katılımcıların bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla kavram ağları oluşturulmuş ve Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından ortaya koyulan kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Söz konusu teknikte, frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testindeki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak belirlenir ve bu cevap frekansının üstündeki cevap kelimeler kavram ağı haritasının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler haritada ortaya çıkıncaya kadar işlem devam eder (Bahar ve Özatl, 2003). Bu çalışmada kesme noktası 10 ve yukarısı alınmış, 10'un aşağısında kalan cevap kelimeler kavram ağına dâhil edilmemiştir. Her bir kesme noktasına ait kavram ağı rengi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kesme Noktasına Ait Kavram Ağı Renkleri

Kesme Noktası	Kavram Ağı Rengi
390 ve Üzeri	Gri
300 ve Üzeri	Siyah
250 ve Üzeri	Pembe
249-200 Arası	Sarı
189-170 Arası	Açık Mavi
169-150 Arası	Koyu Kırmızı
149-130 Arası	Kahverengi
129-110 Arası	Açık Yeşil
109-90 Arası	Turuncu
89- 70 Arası	Kırmızı
69- 50 Arası	Mavi
49- 30 Arası	Yeşil
29- 10 Arası	Mor

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

Bu makale, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 19.03.2021 tarihinde 2021/187 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

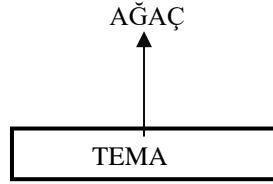
BULGULAR

Yapılan Kelime İlişkilendirme Testinde anahtar kavram olarak verilmiş olan STK'lerin araştırmaya katılan öğrencilerce toplamda ne kadar cevap kelimeyle ilişkilendirildiği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anahtar Kavramlar ve Bunlara İlişkin Üretilen Cevap Kelime Toplamı

ANAHTAR KAVRAM	CEVAP KELİME TOPLAMI
TEMA	22
KIZILAY	17
ÇEVKO	20
DARÜŞŞAFAKA	13
LÖSEV	11
YEŞİLAY	12
MEHMETÇİK VAKFI	11
TEGV	16
DARÜLACEZE	12
TOPLAM	134

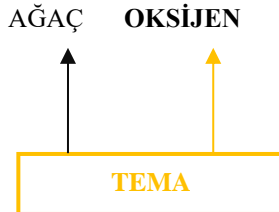
TEMA anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kesme noktalarıyla oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 300 ve üzeri

Şekil 1: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 300 ve Üstü İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 1'de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEMA” anahtar kavramı ile yalnız Ağaç kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında öğrencilerin TEMA anahtar kavramıyla ilgili başka cevap kelimeler türetemedikleri belirlenmiştir.



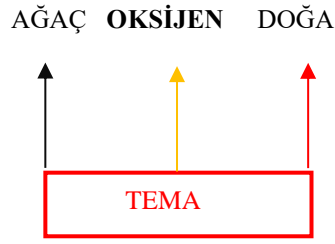
Kesme Noktası 109-90 arası

Şekil 2: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 109-90 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 2'de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEMA” anahtar kavramı ile Oksijen kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında öğrencilerin TEMA anahtar kavramıyla ilgili Ağaç

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

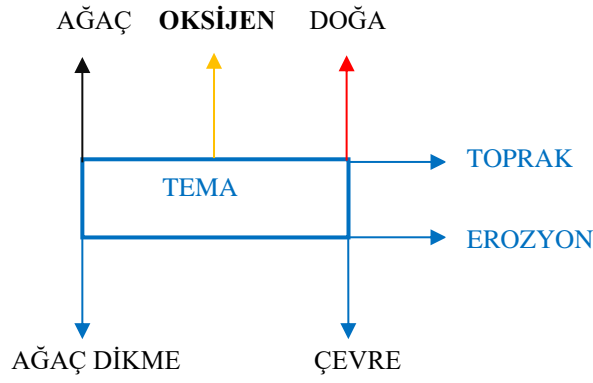
kelimesinin yanında Oksijen kelimesini ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.



Kesme Noktası 89-70 arası

Şekil 3: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

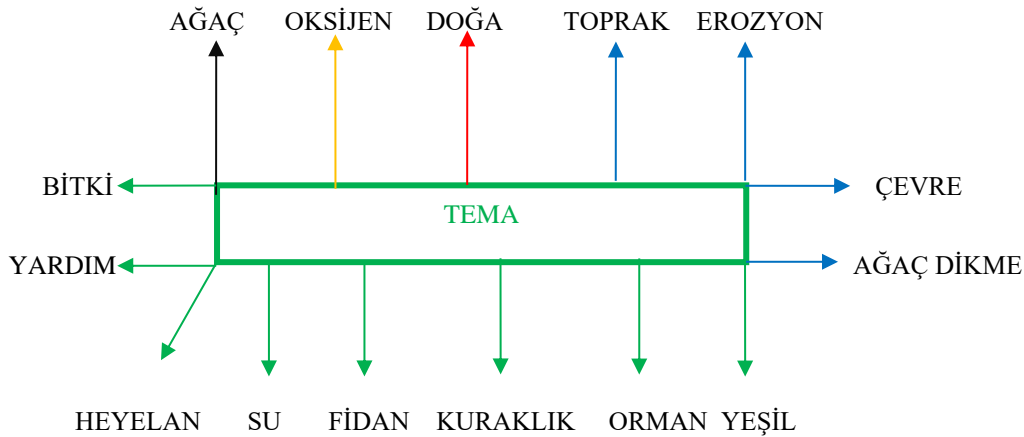
Şekil 3'te görüldüğü üzere; bu kesme noktasında "TEMA" anahtar kavramı ile Doğa kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 69-50 arası

Şekil 4: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

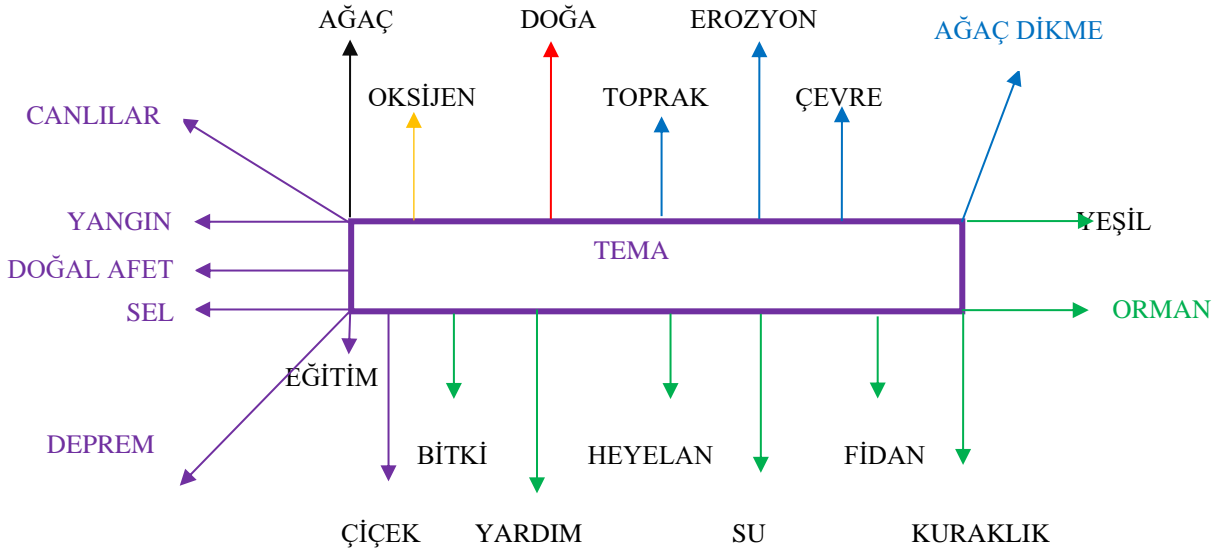
Şekil 4'de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında "TEMA" anahtar kavramı ile Toprak, Erozyon, Çevre, Ağaç Dikme kelimelerinin ilişkilendirildiği ve kelime sayısının artmaya başladığı görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 arası

Şekil 5: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 5’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEMA” anahtar kavramı ile ilgili olarak daha fazla kelime üretilmiş ve anahtar kavramın Yeşil, Orman, Fidan, Kuraklık, Su, Heyelan, Yardım, Bitki, Çiçek kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

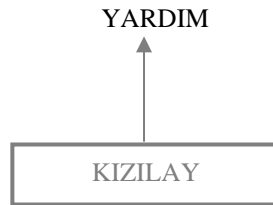


Kesme Noktası 29-10 arası

Şekil 6: Tema Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 6’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEMA” anahtar kavramı ile Çiçek, Eğitim, Deprem, Sel, Doğal Afetler, Yangın ve Canlılar kelimelerinin ilişkilendirildiği ve bir önceki şekildeki cevap kelime sayısı ile aynı sayıda kelime üretildiği görülmektedir.

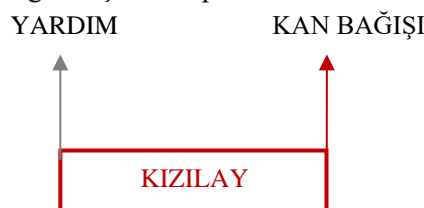
KIZILAY anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 390 ve üzeri

Şekil 7: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 390 ve Üzeri İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 7’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramı ile bu sayıda tek cevap kelime olarak Yardım kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında öğrencilerin KIZILAY anahtar kavramıyla ilgili başka cevap kelimeler türetemedikleri görülmektedir.



Şekil 8: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 169-150 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

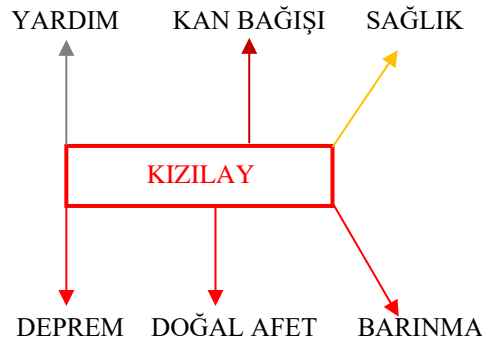
Şekil 8’de görüldüğü üzere; katılımcılar bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramı ile KIZILAY’ın faaliyetlerinden biri olan Kan Bağışı Kelimesi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.



Kesme Noktası 109-90 arası

Şekil 9: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 109-90 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

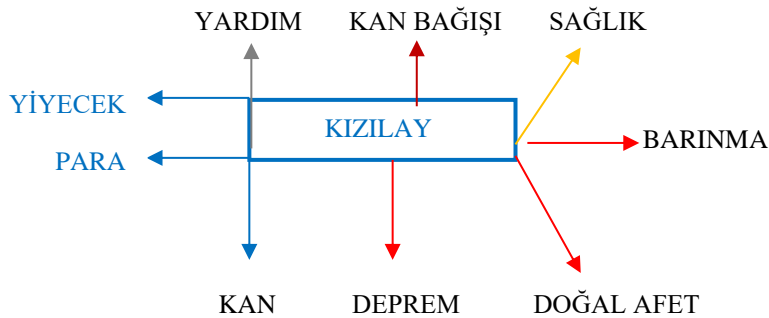
Şekil 9’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramı ile ilk cevap kelimeyle bağlantı kurdukları düşünüldüğünde Sağlık kelimesini ilişkilendirdikleri görülmektedir.



Kesme Noktası 89-70 arası

Şekil 10: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

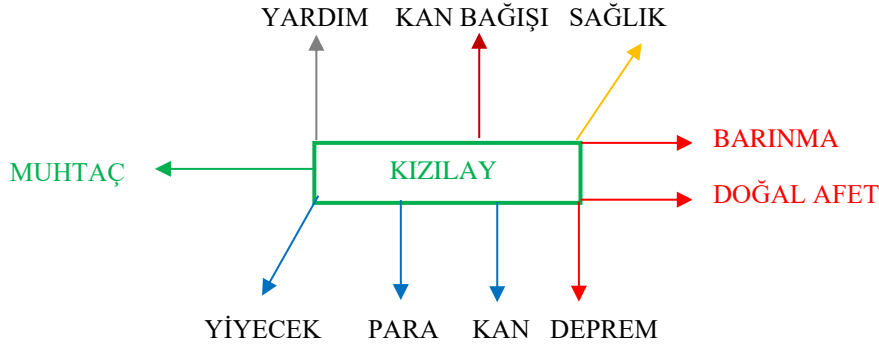
Şekil 10’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramının Barınma, Doğal Afet, Deprem gibi Coğrafi terimler ile ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 69-50 arası

Şekil 11: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

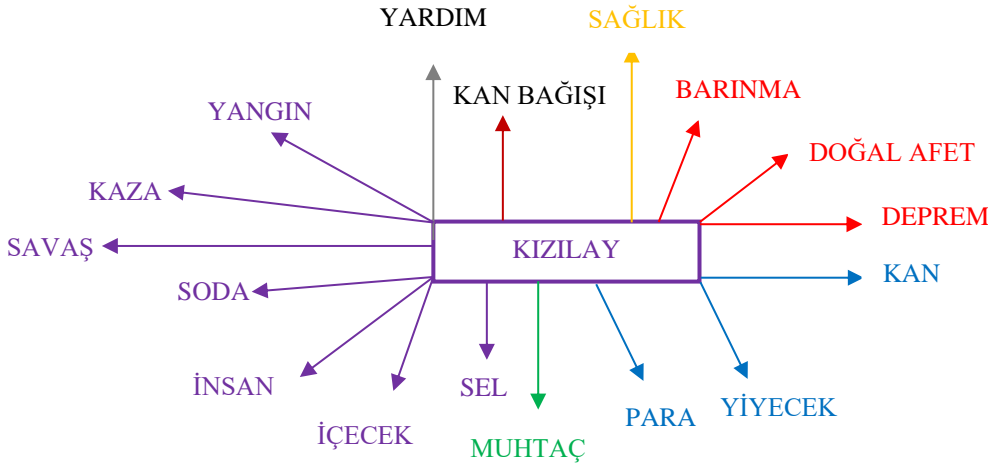
Şekil 11’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramı ile Kan, Yiyecek, Para kelimeleriyle ilişkilendirildiği ve cevap kelime sayısının bir önceki şekildeki ile aynı olduğu görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 arası

Şekil 12: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 12’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “KIZILAY” anahtar kavramının yardım kuruluşu olduğu düşüncesi ile sadece Muhtaç kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

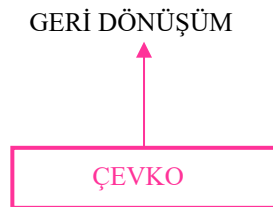


Kesme Noktası 29-10 arası

Şekil 13: KIZILAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 13’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında katılımcılar “KIZILAY” anahtar kavramını bir önceki şekillerden farklı olarak Sel, İçecek, İnsan, Soda, Savaş, Kaza, Yangın gibi daha fazla cevap kelimelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Soda ve İçecek kelimeleri dikkati çekmekte ve KIZILAY’ın yardım kuruluşu olması yanında ürünlerinin de bilindiğini göstermektedir.

ÇEVKO anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.

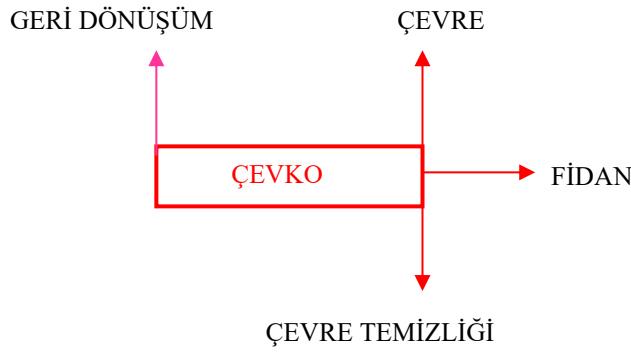


Kesme Noktası 250 ve üzeri

Şekil 14: ÇEVKO Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 250 ve Üstü İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

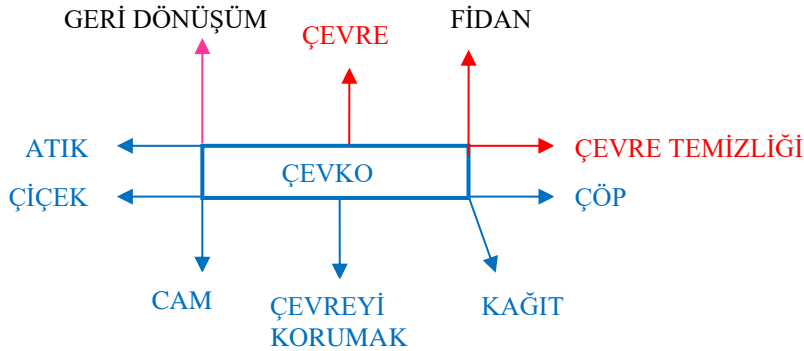
Şekil 14’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “ÇEVKO” anahtar kavramı ile yalnız Geri Dönüşüm kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında katılımcıların ÇEVKO anahtar kavramıyla ilgili başka cevap kelimeler türetemedikleri belirlenmiştir.



Kesme Noktası 89-70 arası

Şekil 15: ÇEVKO Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 ve Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

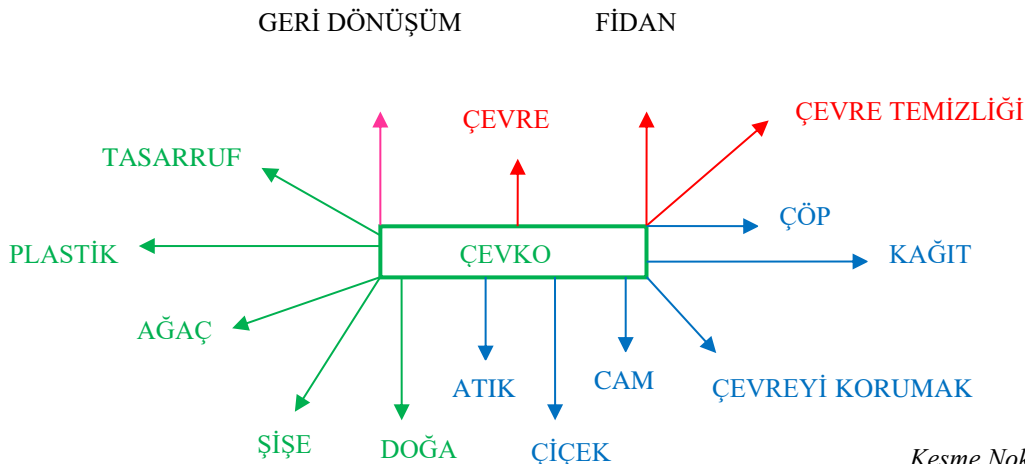
Şekil 15’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “ÇEVKO” anahtar kavramının, Geri Dönüşümden başka; Çevre, Fidan, Çevre Temizliği kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Yaşanılan çevre ile ilgili ilişkilendirmeler görülmektedir.



Kesme Noktası 69-50 arası

Şekil 16: ÇEVKO Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 16’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “ÇEVKO” anahtar kavramının Çöp, Kağıt, Çevreyi Korumak, Cam, Çiçek, Atık kelimeleri gibi yine tabiat, yaşanılan çevre bağlamında ilişkilendirildiği görülmektedir.

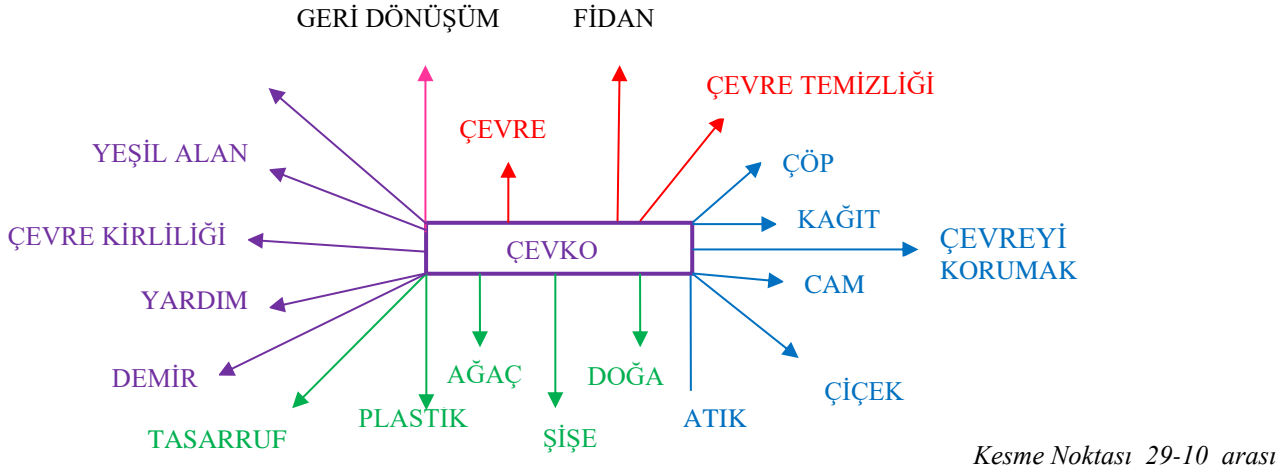


Kesme Noktası 49-30 arası

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

Şekil 17: ÇEVKO Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 17’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “ÇEVKO” anahtar kavramı ile yalnız Doğa, Şişe, Ağaç, Plastik, Tasarruf kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Tasarruf kavramı atıkların geri dönüştürülmesi, ekonomiye kazandırılması şeklinde düşünülüp, ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 18: ÇEVKO Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

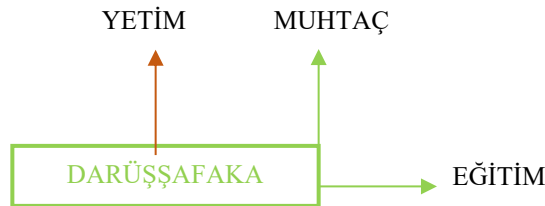
Şekil 18’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “ÇEVKO” anahtar kavramının Demir, Yardım, Çevre Kirliliği, Yeşil Alan, Doğal Afet kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Önceki cevap kelimelerden farklı olarak Doğal Afet cevabı kelimesinin “Çevre” ile bağdaştırılıp yazıldığı görülmektedir.

DARÜŞŞAFAKA anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



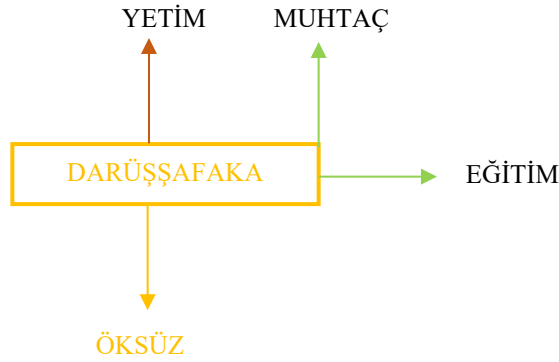
Şekil 19: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 130-149 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 19’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramı katılımcılarla kurumun faaliyetleri düşünülerek sadece Yetim kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 20: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 129-110 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

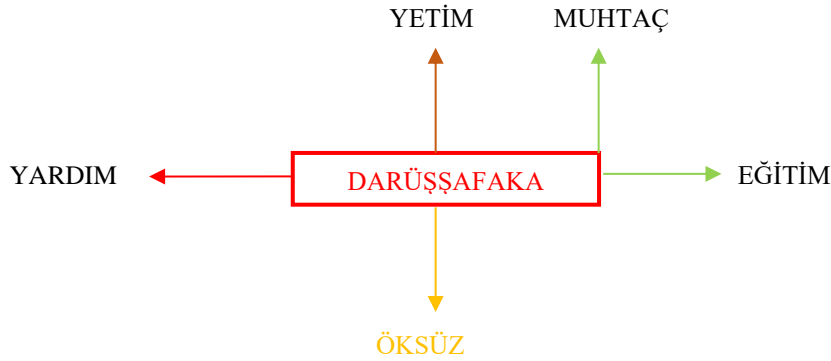
Şekil 20’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramı Muhtaç, Eğitim kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Yetim ve Muhtaç kelimelerinden farklı olarak Eğitim kelimesi dikkati çekmektedir.



Kesme Noktası 109-90 Arası

Şekil 21: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 109-90 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

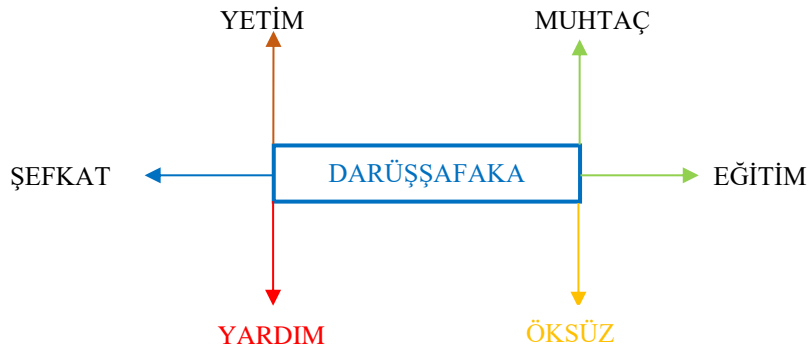
Şekil 21’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramının Öksüz kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Şekle bakıldığında; Yetim, Öksüz, Eğitim, Muhtaç gibi kavramlarla kurumun faaliyetleri kısaca özetlenmiş denilebilir.



Kesme Noktası 89-70 Arası

Şekil 22: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

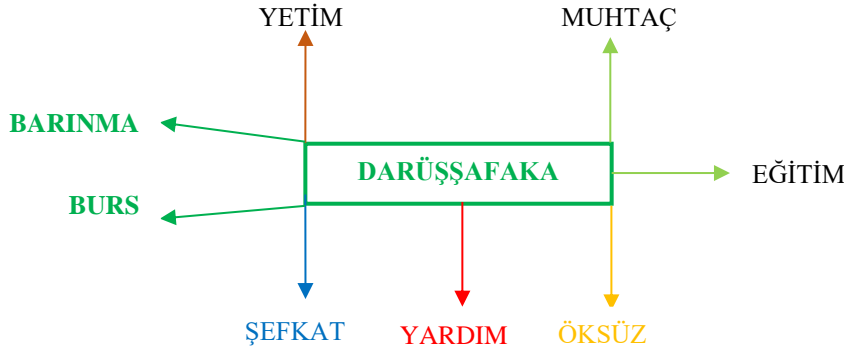
Şekil 22’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramının Yardım kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer STK’lere verilen cevap kelimelerde de olduğu gibi bu kuruluştaki Yardım cevap kelimesi dikkati çekmektedir.



Kesme Noktası 69-50 Arası

Şekil 23: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

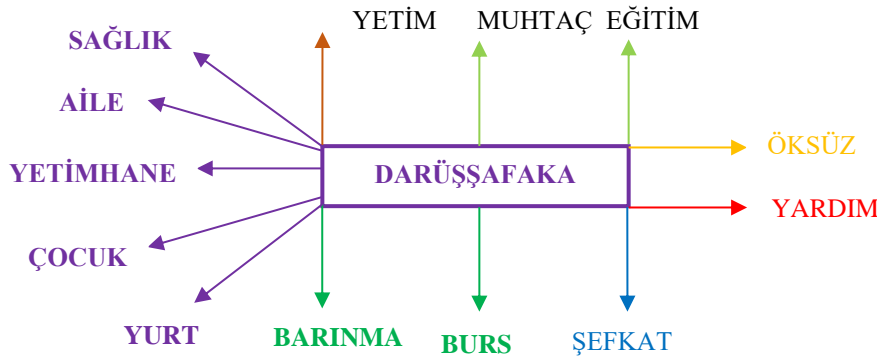
Şekil 23’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramının yalnız Şefkat kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kurumun Türkçe isminin açıklanması neticesinde böyle bir kelimenin cevap olarak verildiği düşünülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 24: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 24’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramının Burs, Barınma kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuruluşun burs ve barınma faaliyetleri de bu kesme noktasında ortaya çıkmıştır.

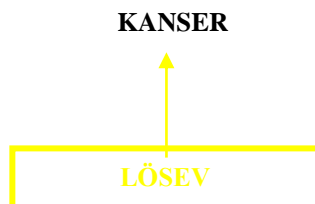


Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 25: DARÜŞŞAFAKA Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 25’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜŞŞAFAKA” anahtar kavramının Yurt, Çocuk, Yetimhane, Aile, Sağlık gibi aile-çocuk-yuva bağlamında kelimelerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında kuruluşa dair en çok cevap kelime verilen nokta olduğu görülmektedir.

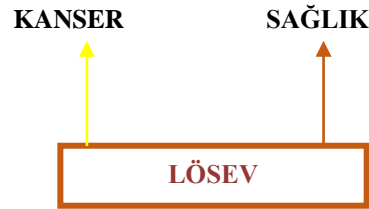
LÖSEV anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 249-200 Arası

Şekil 26: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 249-200 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

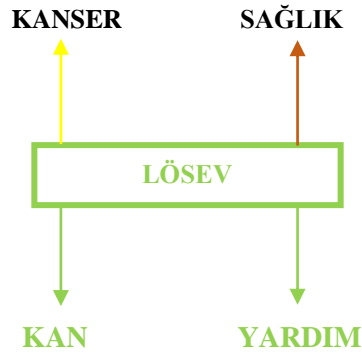
Şekil 26’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramı ile kuruluşun birincil faaliyetlerinden biri olan Kan Kanseriyle mücadelesinden ötürü Kanser kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 149-130 Arası

Şekil 27: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 149-130 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

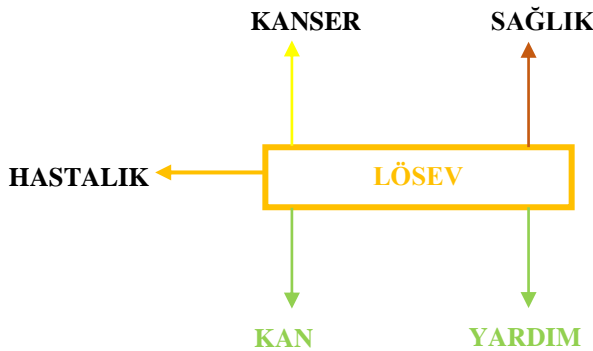
Şekil 27’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramının Sağlık kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kanser kelimesinin akla gelmesinden dolayı doğal olarak Sağlık cevap kelimesinin yazılması doğal olarak ortaya çıktığı görülmektedir.



Kesme Noktası 129-110 Arası

Şekil 28: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 129-110 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

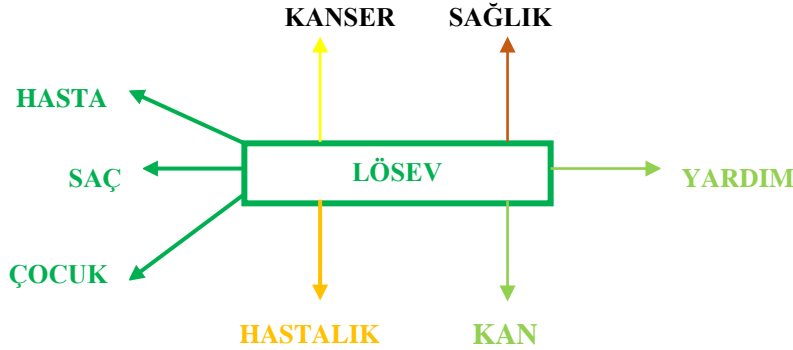
Şekil 28’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramı ile kuruluşun faaliyetlerinden dolayı Yardım ve Kan kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer kuruluşlarda da olduğu gibi Yardım cevap kelimesi bu kesme noktasında ve şekilde yerini almıştır.



Kesme Noktası 90-109 Arası

Şekil 29: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 90-109 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

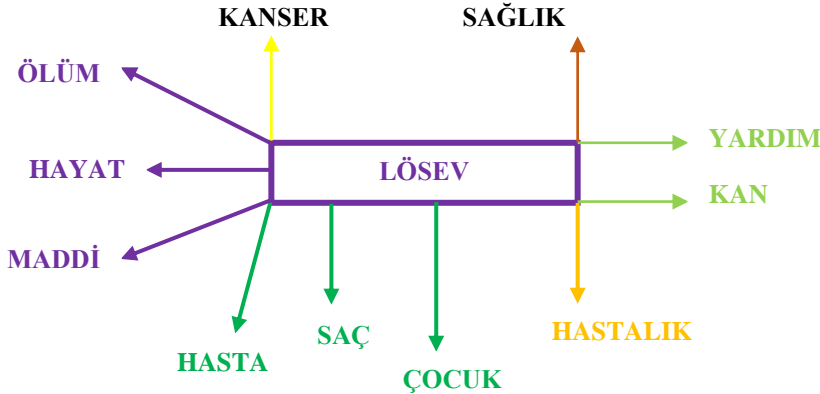
Şekil 29’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramının kuruluşun faaliyetleri doğrultusunda doğal olarak Hastalık kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 30: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 30’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramı ile Çocuk, Saç, Hasta kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. TV’de kuruluşun faaliyetleriyle karşılaşan katılımcıların çocuk ve saç kelimelerini ilişkilendirdikleri görülmektedir.

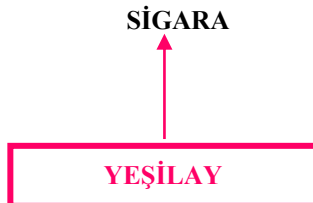


Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 31: LÖSEV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 31’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “LÖSEV” anahtar kavramı ile Maddi, Hayat, Ölüm kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer cevap kelimelerden farklı olarak Ölüm ve Hayat cevap kelimelerinin Kan Kanseri ile ilgili katılımcıların zihinlerindeki bağlantıyı göstermektedir.

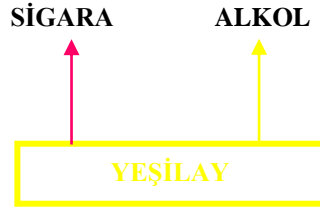
YEŞİLAY anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 250 Ve Üzeri

Şekil 32: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 250 Ve Üzeri İçin Oluşturulan Kavram Ağı

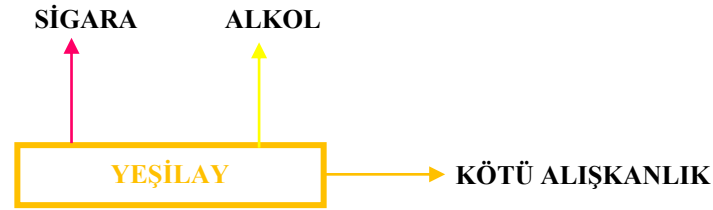
Şekil 32’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile kuruluşun en bilinen faaliyeti olarak tütün ve türevleri gibi bağımlılıklar ile mücadelesi olarak Sigara kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 249-200 Arası

Şekil 33: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 249-200 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

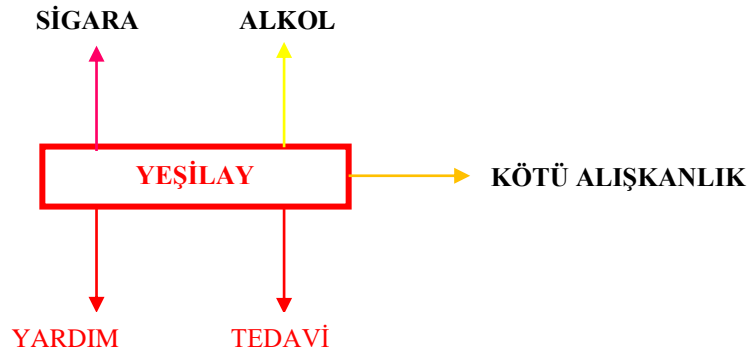
Şekil 33’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile Alkol kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Sigara ve Alkol bağımlılığının katılımcılarca bilindiği ve kurumun bu bağımlılıklarla mücadele ettiği bilinmektedir.



Kesme Noktası 109-190 Arası

Şekil 34: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 109-90 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

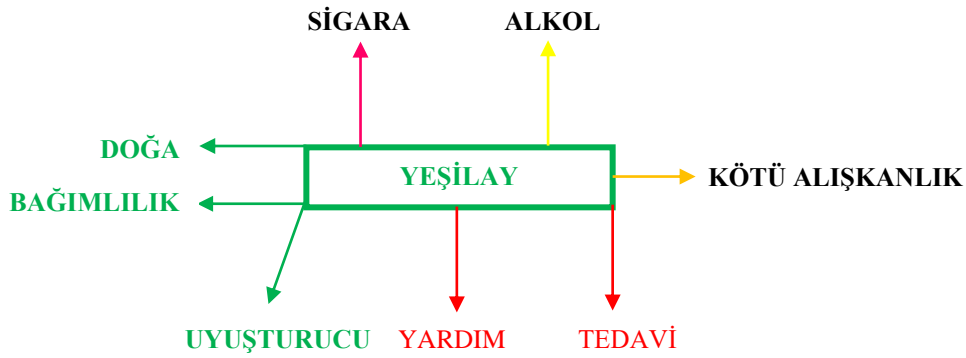
Şekil 34’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile Kötü Alışkanlık kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bağımlılıklar ile ilişkilendirildiğinde bu cevap kelimesinin verildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 89-70 Arası

Şekil 35: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

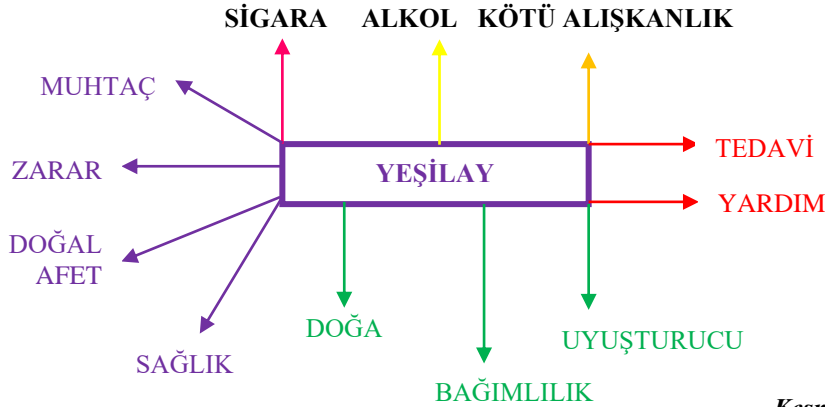
Şekil 35’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile Tedavi ve Yardım kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuruluşun faaliyetlerinden biri olan bağımlılıkların tedavi edildiği ve diğer kuruluşlarda da olduğu gibi Yardım cevap kelimesinin de kuruluş ile ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 36: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 36’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile Uyuşturucu, Bağımlılık, Doğa kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer bağımlılıkların yanı sıra uyuşturucu bağımlılığı cevap kelime olarak verilmiş; Bağımlılık cevap kelimesi bu noktada dâhil olmuştur. Doğa cevap kelimesinin ise kuruluşun isminden dolayı verildiği düşünülmektedir.



Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 37: YEŞİLAY Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 37’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “YEŞİLAY” anahtar kavramı ile Sağlık, Doğal Afet, Zarar, Muhtaç kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Sağlık, Zarar cevap kelimelerinin yanı sıra Doğal Afet ve Muhtaç cevap kelimeleri dikkati çekmektedir. Doğal Afet kelimesinin bir önceki şekildeki Doğa cevap kelimesiyle aynı minvalde cevap olarak verildiği düşünülmektedir.

MEHMETÇİK anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 38: Mehmetçik Vakfı Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 250 Ve Üzeri İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 38’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “Mehmetçik Vakfı” anahtar kavramının Asker kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Mehmetçik denince akla Asker kelimesinin geldiği görülmektedir.



Kesme Noktası 249-200 Arası

Şekil 39: Mehmetçik Vakfı Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 249-200 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

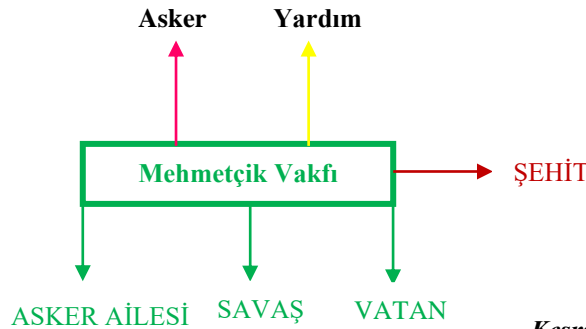
Şekil 39’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “Mehmetçik Vakfı” anahtar kavramının Yardım kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer STK’lerde olduğu gibi bu kuruluşa da Yardım cevap kelimesi yerini almış bulunmaktadır.



Kesme Noktası 169-150 Arası

Şekil 40: Mehmetçik Vakfı Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 169-150 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

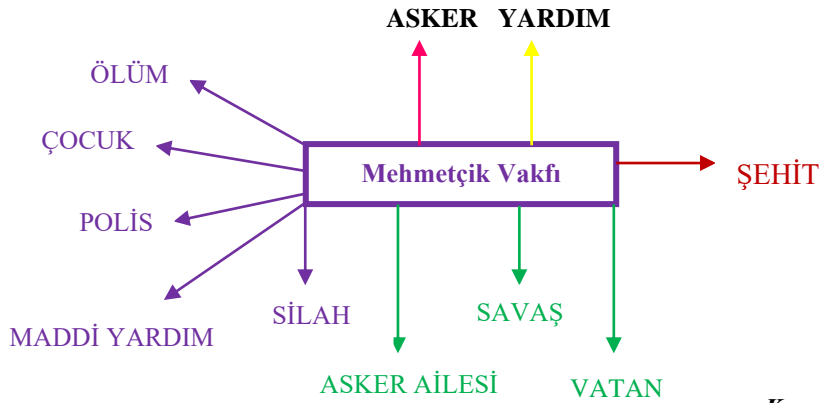
Şekil 40’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “Mehmetçik Vakfı” anahtar kavramının ile yalnız Şehit kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Anahtar kavramın doğal olarak askerlik ve şehitlik kelimelerini çağrıştırdığı düşünülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 41: Mehmetçik Vakfı Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 41’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “Mehmetçik Vakfı” anahtar kavramının Vatan, Savaş, Asker Ailesinden oluşan cevap kelimeler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Savaş ve Vatan kavramlarının yanı sıra Asker Ailesi kavramı dikkati çekmekte katılımcılarca kurumun gazi, şehit aileleriyle bağlantılı oldukları düşüncesini göstermektedir.

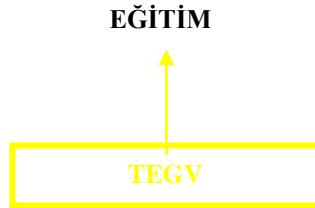


Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 42: Mehmetçik Vakfı Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 42’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “Mehmetçik Vakfı” anahtar kavramının Silah, Maddi Yardım, Polis, Çocuk, Ölüm kelimeleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Çocuk, Silah, Ölüm, Maddi Yardım cevap kelimelerinin önceki cevap kelimelerle bağlantılı olduğu düşünüldüğünde; Polis kelimesinin Mehmetçik Vakfı ile katılımcılar tarafından bağdaştırılması dikkati çekmektedir.

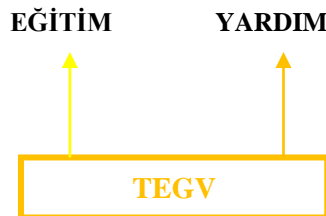
TEGV anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 249-200 Arası

Şekil 43: TEGV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 249-200 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 43’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEGV” anahtar kavramının Eğitim kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuruluşun isminin bu cevap kelimenin ortaya çıkmasında etkisi olduğu düşünülmektedir.



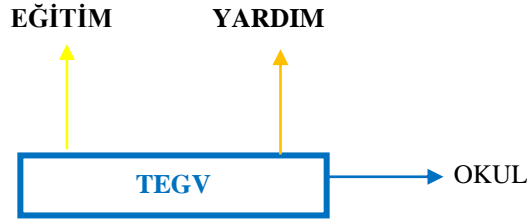
Kesme Noktası 109-90 Arası

Şekil 44: TEGV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 109-90 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 44’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEGV” anahtar kavramının Yardım kelimesiyle

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

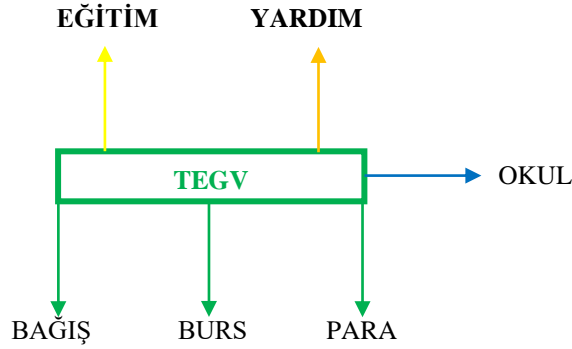
ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer STK'lerde olduğu gibi bu anahtar kavramda da Yardım kelimesi yerini almış bulunmaktadır.



Kesme Noktası 69-50 Arası

Şekil 45: TEGV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

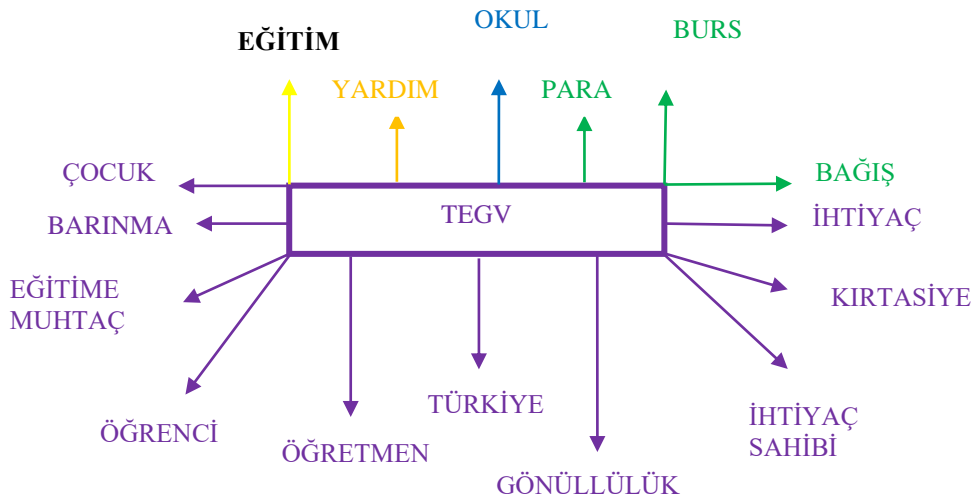
Şekil 45’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEGV” anahtar kavramının diğer cevap kelimeler ve kuruluş ismi göz önünde bulundurulduğunda katılımcılarca Okul kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 46: TEGV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 46’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEGV” anahtar kavramının Para, Burs, Bağış kelimeleriyle ilişkilendirildiği ve cevap kelime sayısında artış görülmektedir. Kuruluşun faaliyetleri doğrultusunda katılımcıların zihinlerinde bu kelimelerin var olduğu anlaşılmaktadır.



Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 47: TEGV Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 47’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “TEGV” anahtar kavramının İhtiyaç, Kırtasiye, İhtiyaç Sahibi, Gönüllülük, Türkiye, Öğretmen, Öğrenci, Eğitime Muhtaç, Barınma, Çocuk kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kesme noktasında anahtar kavrama birbiriyle ilişkili ve en çok cevap kelimeye sahip kesme noktası olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye cevap kelimesinin kuruluşun isminden ötürü yazıldığı ön görülmektedir.

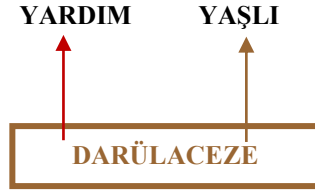
DARÜLACEZE anahtar kavramına ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kavram ağı grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Kesme Noktası 169-150 Arası

Şekil 48: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 169-150 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

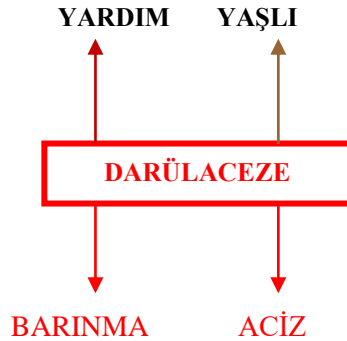
Şekil 48’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının Yardım kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer STK’lerde olduğu gibi yine bu kuruluşta da katılımcılar Yardım faaliyetini yazmayı ihmal etmedikleri görülmektedir.



Kesme Noktası 149-130 Arası

Şekil 49: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 149-130 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 49’da görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının yalnız Yaşlı kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuruluşun faaliyetleri ve kimleri kapsadığından bahsedildiğinden ötürü bu cevap kelimesinin katılımcılarla yazıldığı düşünülmektedir.



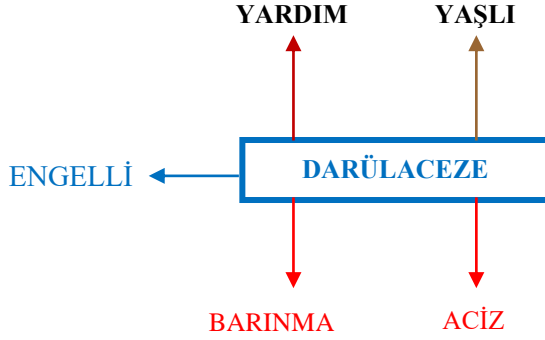
Kesme Noktası 89-70 Arası

Şekil 50: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 89-70 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 50’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının Aciz,

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

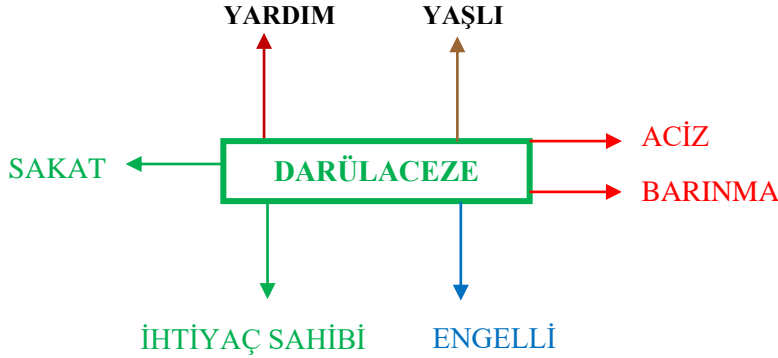
Barınma kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kurumun isminin günümüz Türkçe karşılığı ifade edildiğinden Aciz cevap kelimesinin verildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 69-50 Arası

Şekil 51: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 69-50 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

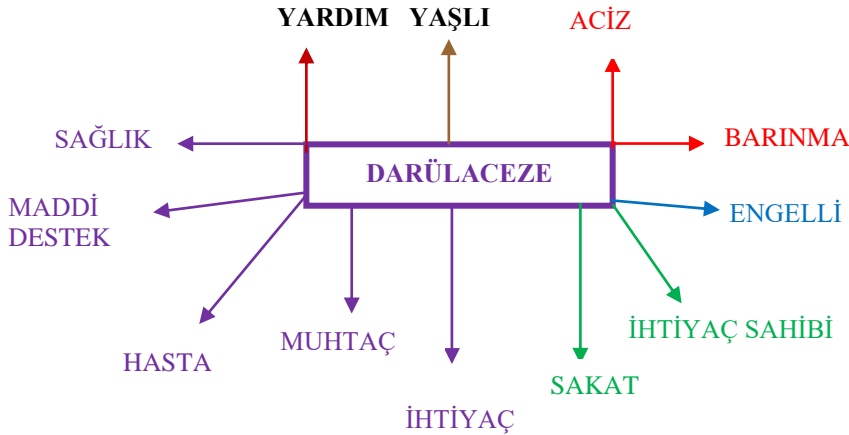
Şekil 51’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının yalnız Engelli kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir.



Kesme Noktası 49-30 Arası

Şekil 52: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 49-30 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 52’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının İhtiyaç Sahibi, Sakat kelimeleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bir önceki şekilde cevap kelime olarak verilen Engelli kelimesinden sonra bu şekilde Sakat kelimesinin cevap olarak verilmesi dikkati çekmektedir.



Kesme Noktası 29-10 Arası

Şekil 53: DARÜLACEZE Anahtar Kavramına İlişkin Kesme Noktası 29-10 Arası İçin Oluşturulan

Şekil 53’de görüldüğü üzere; bu kesme noktasında “DARÜLACEZE” anahtar kavramının İhtiyaç, Muhtaç, Hasta, Maddi Destek, Sağlık kelimeleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. En çok cevap kelimeye sahip kesme noktası olmasının yanı sıra birbirleriyle alakalı cevap kelimeler verildiği görülmektedir. Kuruluşun Maddi Yardım yapmamasına rağmen verilen Maddi Destek cevap kelimesi diğer kuruluşlara verilen cevap kelimelerden farklı değildir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Ortaokul öğrencilerinin sivil toplum kuruluşlarına yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile inceleyen bu çalışmada anahtar kavram olarak verilmiş olan 9 STK ile 8636 frekansa ve 395 cevap kelimeyle ilişkilendirilmiştir. Bazı cevap kelimelerde frekans bakımından birbirine yakın olduğu görülse de bazı cevap kelimeler arasında da frekans farklarının (ranj) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olan KİT, araştırmanın amacına ulaşmasını sağlamış, katılımcıların STK’lere yönelik bilişsel yapılarını, kelime haznelerini ortaya çıkarmakta başarılı olmuştur. Araştırma yapılan çalışma grubu seviyeleri (5. 6. ve 7. Sınıf) göz önüne alındığında hem STK’lere hem de bunlara yönelik kelime dağarcıklarının beklenen seviyelerde olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında da öğrencilerin bir konu hakkında düşüncelerini tam anlamıyla ifade edemedikleri görülmektedir.

Anahtar kavram olarak verilen **TEMA** Vakfına öğrenciler tarafından 22 cevap kelime ve bu cevap kelimelere yönelik toplam tekrar sıklığının (frekans) 1167 olduğu görülmüş ve bu açıdan bakıldığında bu anahtar kavrama yönelik kelime üretmede bir zorluk yaşanmadığı görülmüştür. 307 frekans ile en çok “Ağaç” kelimesi ilişkilendirilmiştir. Bu cevap kelime ve frekansın ortaya çıkışında ülkemizde son zamanlarda çıkarılan ve özellikle araştırmanın yapıldığı Akdeniz, Ege Bölgelerindeki orman yangınlarının ve sonrasında bahsi geçen kuruluş ve diğer kuruluşların organize şekilde yaptığı “ağaçlandırma faaliyetlerinin” etkili olduğu düşünülebilir. Ağaç cevap kelimesinden sonra sırasıyla; Oksijen, Doğa, Toprak, Erozyon, Çevre, Ağaç Dikme, Yeşil, Orman, Kuraklık, Fidan, Su, Heyelan, Yardım, Bitki, Çiçek, Eğitim, Deprem, Sel, Doğal Afet, Yangın ve Canlılar cevap kelimeleri olmuştur. **TEMA** anahtar kavramına en az frekansta cevap olarak üretilen kelime ise “Canlılar” olmuştur. Ayrıca **TEMA** Vakfına üretilen cevap kelime adeti itibarıyla 22 olmakla beraber en çok kelime üretilen anahtar kavram olmuştur.

Anahtar kavram olarak verilen **KIZILAY**’a öğrenciler tarafından 17 cevap kelime ve bu kelimelere dair 1227 sıklık ile en çok frekansa sahip anahtar kavram olmuş ve öğrencilerin yine bu kavramla ilgili cevap vermede problem yaşamadıkları görülmüştür. En çok ilişkilendirilen kelimenin 394 frekans ile “Yardım” kelimesinin olması dikkat çekicidir. Bu doğrultuda Kızılay’ın, bireylerin algısında bu kuruluşun biraz da bulunulan coğrafyaya göre yani Suriye sınırına yakınlık ve Suriye iç savaşından ötürü ülkemizde bulunan Suriyeli mülteciler ve onların çocukları ile iç içe olmaları etkili olmuş olabilir. Aynı zamanda “Kan Bağışı” cevap kelimesinin de gene kuruluşun yaygın bir faaliyeti olmasından hareketle 165 kere tekrar ettiği görülmektedir. Bu yargılara ulaşmada Kızılay ve faaliyetlerinin gerek toplum gerekse sosyal medya ve TV’lerde yaygın tanıtım faaliyetlerinin olduğu düşünülebilir. Bu cevap kelimelerden sonra sırası ile; Sağlık, Barınma, Doğal Afet, Deprem, Kan, Para, Muhtaç, Sel, İçecek, İnsan, Soda, Savaş, Kaza, Yangın kelimeleri cevap kelime olarak üretilmiş ve en az frekansa kelime “Yangın” cevap kelimesi olmuştur.

Anahtar kavram olarak verilen **ÇEVKO** Vakfına öğrenciler tarafından 20 cevap kelimeye dair toplamda 1107 frekans gözlenmiş ve yine kelime üretmede bir zorluk yaşanmadığı görülmüştür. 268 frekans ile en çok “Geri Dönüşüm” cevap kelimesi ilişkilendirilmiştir. Geri Dönüşüm cevap kelimesinden sonra sırasıyla; Çevre, Fidan, Çevre Temizliği, Çöp, Kâğıt, Çevreyi Korumak, Cam, Çiçek, Atık, Doğa, Şişe, Ağaç, Plastik, Tasarruf, Demir, Yardım, Çevre, Çevre Kirliliği, Yeşil Alan, Doğal Afet cevap kelimeleri olmuştur. **ÇEVKO** anahtar kavramı en çok cevap kelime (kelime adedi) üretilen **TEMA** anahtar kavramından sonra ikinci sırada gelmektedir.

DARÜŞŞAFKA anahtar kavramına üretilen cevap kelimeler ve tekrar sıklıklarına bakıldığında 13 cevap kelime ve bu kelimelere ait 746 frekans toplamı gözlenmiş; öğrencilerin bu anahtar kavramda kelime

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

üretmekte kısmen zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin daha öncesinde bu kuruluşun ismini dahi duymadıkları kaldı ki faaliyetlerinin ne olduğu hakkında bir kısmının da bilgisi olmadığı gözlemlenmiştir. Kuvvetle ihtimal ki kuruluşun isminden ötürü bir yabancılık veyahut günlük hayat, sosyal medya, TV gibi platformlarda gündeme gelmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu anahtar kavramda en çok frekansa sahip cevap kelime “Yetim” cevap kelimesi olmakla beraber sırasıyla; Muhtaç, Eğitim, Öksüz, Yardım, Şefkat, Burs, Barınma, Yurt, Çocuk, Yetimhane, Aile, Sağlık cevap kelimeleri gelmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında kurumun koruma, eğitim ve yardım kuruluşu olmasının yanı sıra çocuklara yönelik faaliyetlerinin anlaşıldığı görülmektedir. En az frekansa sahip cevap kelime ise “Sağlık” kelimesi olmuştur.

Anahtar kavram olarak verilen **LÖSEV** Vakfına dair cevap kelime ve frekanslara bakıldığında 11 cevap kelime ve bunların tekrarlanma sıklığı olan 860 frekans toplamı ortaya çıkmıştır. Cevap kelime ve frekansın az olmasında öğrencilerin bu kurumun ismini çok duymadıkları, bilenlerin de bir hastane odasında saç tıraş edilmiş çocukların tedavi edildiklerine dair görüntüleri hatırladıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu vakıf hakkında bilgi sahibi olmamasının nedenlerinden birinin vakfın toplumda, eğitim kurumlarında ve gerek sosyal medya gerekse TV, Radyo gibi platformlarda yeterince bilinmemesi ya da toplumda, kamuoyunda gerektiği kadar önem verilmemesi olduğu düşünülmektedir. **LÖSEV** anahtar kavramına dair en çok frekansa sahip cevap kelime “Kanser” cevap kelimesi olmuş ve sırasıyla; Sağlık, Yardım, Kan, Hastalık, Çocuk, Saç, Hasta, Maddi, Hayat, Ölüm cevap kelimeleri gelmektedir. En az frekansa sahip kelimeyse “Ölüm” kelimesi olmuştur.

Anahtar kavram olarak verilen **YEŞİLAY**’ a dair cevap kelime ve frekanslara bakıldığında 12 cevap kelime ve bunların tekrarlanma sıklığı olan 956 frekans toplamı ortaya çıkmıştır. Cevap kelime sayısının az olduğu gözlemlense de frekans toplamının yüksek olmasının temel nedenlerinden biri bu kuruluşun toplumda bağımlılıklara yönelik yaptığı faaliyetler ve aynı zamanda katılımcıların bu bağımlılıklara yönelik algılarının farkında olmalarıdır. Keza sigara ve alkol gibi başat gelen zararlı madde kullanımları toplumda ve yakın çevrede bariz şekilde vuku bulmaktadır. **YEŞİLAY** anahtar kavramına dair en çok frekansa sahip cevap kelimeler 269- 227 tekrar sıklıkları ile “Sigara- Alkol” cevap kelimeleri olurken bunları sırasıyla; Sigara, Alkol, Kötü Alışkanlık, Tedavi, Yardım, Uyuşturucu, Bağımlılık, Doğa, Sağlık, Doğal Afet, Zarar, Muhtaç cevap kelimeleri gelmektedir. En az frekansa sahip kelimeyse “Muhtaç” kelimesi olmuştur.

MEHMETÇİK Vakfı anahtar kavramına baktığımızda 11 cevap kelime ve bunlara ait 860 frekans toplamı ortaya çıkmıştır. Cevap kelime ve sıklığın az olması göz önüne alındığında kuruluşun isminden dolayı katılımcıların kavrama dair sınırlı sayıda kelime ürettikleri gözlemlenmiştir. Mehmetçik kavramından ne anlaşıldığı ve akıllara ne geldiği malum üzeredir. Katılımcıların da bu doğrultuda verdiği cevaplar başta “Asker- Yardım” olmak üzere bu kelimeleri de sırasıyla; Şehit, Vatan, Savaş, Asker Ailesi, Silah, Maddi Yardım, Polis, Çocuk, Ölüm cevap kelimeleri takip etmektedir. En az tekrar eden cevap kelime de “Ölüm” kelimesi olmuştur. Çocuk cevap kelimesi ise Şehit veya Asker-Polis Çocuklarının katılımcılar tarafından düşünülerek yazıldığı tahmin edilmektedir.

TEGV anahtar kavramına dair katılımcı algılarına bakıldığında 16 cevap kelime ve bunların frekans toplamı 681 olarak belirlenmiştir. Frekansın az cevap kelimenin fazla olması hususunda ise yine diğer kuruluşlarda belirttiğimiz üzere kuruluşun yani TEGV hem toplumda hem de TV, Sosyal Medya platformlarında kuruluşa ait tanıtım, reklam ve faaliyet içeriklerinin yaygın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılara kuruluş ile ilgili kısa bir açıklama yapıldıktan sonra 16 cevap kelimenin üretilmesinin yanında frekans toplamının bu oranda ve diğer kuruluşlara nazaran düşük olması bu şekilde açıklanabilir. TEGV anahtar kavramına katılımcılar en başta “Eğitim- Yardım” kelimelerini verirken bu kelimeleri sırasıyla; Okul, Para, Burs, Bağış, İhtiyaç, Kırtasiye, İhtiyaç Sahibi, Gönüllülük, Türkiye, Öğretmen, Öğrenci, Eğitime Muhtaç, Barınma, Çocuk cevap kelimeleri takip etmektedir. En az frekansa sahip cevap kelime “Çocuk” kelimesi olmuştur.

Son olarak **DARÜLACEZE** anahtar kavramına dair cevap kelime ve frekanslara bakıldığında 12 cevap kelime ve bunlara ait toplam frekans toplamı 715 olarak gözlenmiştir. Kuruluşun isminin günümüz Türkçesi olmaması ve öğrencide karşılığının olmamasından ötürü katılımcılara kuruluş hakkında kısa ve öz faaliyetleri

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

anlatılmış ve cevap kelimeler üretmeleri istenmiştir. Nihayetinde katılımcıların cevap kelimelerine bakıldığında başta “Yardım- Yaşlı” cevap kelimeleri ortaya çıkmış bu kelimeleri de sırasıyla; Aciz, Barınma, Engelli, İhtiyaç Sahibi, Sakat, İhtiyaç, Muhtaç, Hasta, Maddi Destek, Sağlık cevap kelimeleri takip etmektedir. En az frekansa sahip cevap kelime ise “Sağlık” cevap kelimesidir.

En yüksek kesme noktasındaki anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler sırasıyla KIZILAY, TEMA, YEŞİLAY, ÇEVKO, MEHMETÇİK, TEGV, LÖSEV anahtar kavramlarına üretilen “Yardım(f=394), Ağaç(f=307), Sigara(f=269), Geri Dönüşüm(f=268), Asker (f=266), Eğitim(f=227), Kanser(f=202) cevap kelimeleri olmuştur. En düşük kesme noktasındaki kelimeler ise TEMA, ÇEVKO, DARÜŞŞAFAKA, LÖSEV, YEŞİLAY, TEGV, DARÜLACEZE anahtar kavramlarına üretilen sırasıyla; Canlılar, Doğal Afet, Sağlık, Ölüm, Muhtaç, Çocuk, Sağlık cevap kelimeleri olmuştur. Bu cevap kelimelerin tekrar sıklıkları, frekansları 10’dur.

Kesme noktalarındaki hızlı değişimlere örnek verecek olursak; KIZILAY anahtar kavramında KN 390 ve üzerinden 169-150 arasına; TEMA anahtar kavramında KN 300 ve üzerinden 109-90’a; TEGV anahtar kavramında KN 249-200 arasından 109-90 kesme noktası aralığına düştüğü gözlenmiştir. Bu kesme noktalarında hızlı düşüşlerin gözlemlenmesi katılımcı öğrencilerden alınan cevap kelimelerin tekrar sıklığına yani frekanslara bağlıdır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından en çok bilinen ve ilişkilendirilen cevap kelimeler yüksek kesme noktalarında çıkmakta ve düşüşler de yaşandıkça da cevap kavramlar da çeşitlilikler olmaktadır.

En fazla kavram ağı grafiği KIZILAY ve DARÜŞŞAFAKA anahtar kavramlarına ait olmakla beraber grafik sayıları 7’dir. En az kavram ağı grafiği de ÇEVKO, Mehmetçik Vakfı, TEGV anahtar kavramlarına aittir ve grafik sayıları 5’tir. Diğer anahtar kavramların grafik sayıları ise 6’dır.

Katılımcıların verilen anahtar kavramlara ürettikleri cevap kelimeler ile eğitim gördükleri eğitim kurumları, okul çevresi veyahut aile yapısı-gelir seviyesi arasında korelasyonundan detaylıca bahsedilemese de mevcut gelişmişlik seviyesine göre yorum yapılabilir. Bu doğrultuda araştırma yapılan ilçenin, il merkezinden uzak bir sınır yerleşim yeri olması, demografik çeşitliliğin bulunması ve dil çeşitliliğinin (Türkçe-Arapça dilleri) olması aynı zamanda ilçe merkezindeki okullarda araştırma testine verilen cevaplar ile merkez dışındaki eğitim kurumlarında teste verilen cevaplar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir.

STK’ler toplum ve yaşamımızda yadsınamaz bir önemde iken özellikle yükseköğretimin ve toplumun gelecekteki bilinçli vatandaşları olması açısından ortaokul öğrencilerinin bu kuruluşlara yönelik bilgi ve algıları araştırma sonuçlarının tatmin edici düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda alanyazında da belirtildiği üzere yapılan çalışmalardan/tezlerden Altay (2014) çalışmasında STK’lerin bireylere değerler öğretiminde faydalı olduğunu ifade etmiş ve kapsamlarının genişletilmesi önerisinde bulunmuştur. Gençoğlu (2019) çalışmasında ise KİT’in kavram yanlışlarını tespit etmede ve öğretmenler tarafından daha fazla kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Koçak (2019) araştırmasında ise gene KİT’in ders kitaplarında öğrenme stillerine yönelik kavram yanlışlarını tespit etmede kullanılabileceğini önerisini getirmektedir. Yılmaz (2009), Aydemir (2014), Doğan (2020) çalışmalarında KİT’in alternatif değerlendirme aracı olabileceği, testin eğitimciler arasında yaygınlaştırılması gerektiğini, kavram öğretiminde kullanılması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Alanyazında yukarıda belirttiğimiz tezlerden sonra makalelere bakıldığında ise Ersoy (2014) çalışmasında bireylerin STK’larda gerçekleştirdikleri etkin vatandaşlık deneyiminin bireylere sosyal ve ahlaki sorumlulukların yanında sosyalleşme becerisini artırdığı ve etkin vatandaşlık algısının oluştuğundan bahsetmiştir. Öztürk ve Yılmaz Özcan (2017) çalışmasında KİT’in kavram yanlışlarını ön-son test çalışması sayesinde büyük ölçüde giderdiğini; İnel ve diğerleri (2006) çalışmasında KİT’in kavram yanlışlarını tespit etmede; Ünal ve Er (2007), çalışmalarında soyut kavram öğretiminde izlenecek yolun ortaya çıkarılmasında KİT’in bir ölçme ve değerlendirme aracı olabileceğine önemle değinmişlerdir.

Öte yandan araştırma yapılan ortaokulların birçoğunda öğrenciler “sivil toplum kuruluşları”, “sivil toplum” veya “sivil” ve “toplum” kelimelerinin ne anlama geldiğini dahi bilmemektedir. Ayrıca araştırma yapılan ortaokullardaki öğrencilerin “STK nedir?” minvalindeki soru veya sorularına yetersiz cevap aldığı

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

gözlenmiştir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinde bu konu işlenmeye başlandığında kelime ve kavramların “Semantik” açıdan öğretmenin bu konuyu kavratacağı yolu bulması sonra da öğrenciye onun anlayacağı şekilde ve verilecek bilgilerin ezberden çok anlamaya, idrak etmeye yönelik şekilde aktarılması gerekmektedir. Aksi halde öğrenci mezun olana kadar hatta hayatı boyunca bu kuruluşların ya da Sivil Toplum Kuruluşu, Sivil Toplum kelimelerinin ne anlama geldiğini bilmeyecek ve itici bir güç olmadıkça araştırma yoluna da gitmeyecektir.

Araştırma yapılan çalışma grubu seviyeleri (5. 6. ve 7. Sınıf) göz önüne alındığında hem STK'lere hem de bunlara yönelik kelime dağarcıklarının beklenen seviyelerde olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında da öğrencilerin bir konu hakkında düşüncelerini tam anlamıyla ifade edemedikleri görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin çeşitli STK'ler hakkında bilişsel algılarını kelime ilişkilendirme testi ile belirleyen bu araştırma aracılığıyla çıkan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

1) Öğrencilere gerek aile içerisinde gerek eğitim kurumları nezdinde aynı zamanda TV, Radyo ve Sosyal Medya platformlarında STK'lerin önemine yönelik çalışma ve tanıtım faaliyetleri kapsamı genişletilmeli ve gösterim sıklıkları artırılmalıdır.

2) Kelime İlişkilendirme Testinin derse katkıları yani anlatılan konuya dair alternatif bir tespit ve değerlendirme aracı olabileceği göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından kullanımı artırılmalıdır.

4) Sosyal Bilgiler öğretmenleri, hayatın içerisinde bir ders olması itibarıyla ilgili konuda öğrencilerini daha çok düşünmeye ve üretmeye sevk etmelidir.

5) Araştırma yapılan coğrafi bölgenin demografik, sosyo-ekonomik yapısı göz önüne alındığında STK'lerin tanıtımında kullanılacak yol, yöntem ve tanımlar öğrenciye uygun seviyede olmalıdır.

6) İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanına ve İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programındaki tüm sınıflarda bulunan “Ülkemizde Hayat” öğrenme alanına STK'ler ile ilgili temel bilgi verilmesi açısından değinme anlamında kazanımlar eklenmelidir.

7) Ortaokul 8. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında STK'ler ile ilgili detay verilmemiştir. Bu sınıf seviyesinde kazanımlar eklenmelidir.

8) Tüm bu öneriler doğrultusunda STK'lerin İl ve İlçe temsilcilikleri eğitim kurumlarını ziyaret ederek ya da kendi kuruluşlarına Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla öğrencilerin bu kuruluşları ziyaret etmelerini sağlayarak, öğrencilerin STK'ler hakkında daha fazla bilgiye ulaşmalarını sağlamalıdır.

10) Okullarda öğrenci kulüp faaliyetlerine idare ve öğretmenlerce daha fazla önem verilmeli; bu doğrultuda kulüp üyesi öğrencilere görev ve sorumluluklar verilmelidir. Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Kavramlarına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAYNAKÇA

- Altay, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değerlerin Kazandırılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Üstlenebilecekleri Roller. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bahar, M. & Özatlı, N.S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi ile Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5.(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999) Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-13.

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

- Çaha, Ö. (1994). Osmanlı'da Sivil Toplum. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 49(03), 80-99. DOI: 10.1501/SBFder_0000001730
- Doğan, O. (2020). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Ve Adalet Kavramlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ersoy, F. A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Vatandaşlık Deneyimleri: Sivil Toplum Kuruluşları Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88.
- Gençoğlu, E. S. (2019). 6. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (Kit) Yoluyla İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- İnel, Y., Akar, C., & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yönetim Biçimleri Kavramlarına Yönelik Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, 28, 9., 523-540.
- Kan, A. (Ed.) (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (12. Baskı), Ankara: Anı.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçak, P. Ö. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stiline Göre Yapılan Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerinin Kavramsal Gelişim Sürecine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuçuradi, İ. (2003). Düşünen Sivil Toplum: Felsefi Yaklaşımlar-Açılımlar XIII. Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu Sonuç Bildirgesi, İstanbul; Tarih Vakfı.
- Öztürk, T., Yılmaz Özcan, N. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi "Bölgemizi Tanıyalım" Ünitesinde Öğrencilerin Kavramsal Gelişim Sürecinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42) , 109-123.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Ankara.
- Ünal, F. & Er, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 6-24.
- Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları Ve Türkiye Perspektifi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 387-401.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskıdan Tıpkı 11. Baskı), Ankara; Seçkin.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı), Ankara: Seçkin,
- Yılmaz, H. (2019). 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkiye'nin Bölgelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (Kit) Yoluyla İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: This study aims to identify the cognitive structures in secondary school students related to the NGOs of TEMA, LOSEV, KIZILAY, YESILAY, TEGV, CEVKO, Mehmetcik Foundation, Darüssafaka Society, and Darülaceze which are included in the social sciences textbooks for grades 5, 6, and 7 and taught as key concepts through Word Association Test (WAT). There are two studies on NGOs in the literature. The first study is titled "The roles that non-governmental organizations can play to help gain the values in educational programmes for social studies" (Altay, 2014). The other study is called "Social Studies Teacher Candidates' Experiences of Active Citizenship: The Case of Non-Governmental Organizations" (Ersoy, 2014). On the other hand, the lack of studies using the Word Association Test (WAT) with a similar purpose to our study and the geographical region, socio-economic and demographic situation where this study was conducted make the research significant.

Materials and Methods: This qualitative study, which aims to determine the secondary school students' cognitive structures towards NGOs through the Word Association Test (WAT), was designed as a phenomenological study. This study was carried out with 509 students in the 2021-2022 academic year in 9

Ortaokul Öğrencilerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

secondary schools in the Reyhanlı District of Hatay, affiliated to the Ministry of National Education. Data were collected using the Word Association Test prepared by the researcher. In the test, the names of the NGOs, TEMA, LÖSEV, KIZILAY, YEŞİLAY, TEGV, ÇEVKO, Mehmetçik Foundation, Darüşşafaka Society, Darülaceze included in the Social Studies curriculum and textbooks (5th, 6th and 7th Grades) were given to the participants and they were asked to write down the concepts and perceptions they associated with those organizations. A descriptive analysis approach, one of the qualitative data analysis techniques, was used in analyzing the data obtained through the word association test. Based on the answers given, a concept network was created, along with a frequency table indicating how many times the key concepts and answers were repeated. Descriptive analysis is a type of analysis that does not require detailed analysis, does not go into depth, but instead summarizes and interprets the results according to the topics given at the beginning, as well as describing and explaining these results and finally presenting the interpretation of the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2018). Frequency tables are prepared to determine how many times each data is repeated and to provide a practical presentation of the measurement evaluation. The number or numbers showing how many of each data there are is called frequency (Kan, 2019). In order to reveal the cognitive structures of the participants based on the data, concept networks were created and the breakpoint technique introduced by Bahar, Johnstone, and Sutcliffe (1999) was used. In the technique in question, in the frequency table, for any key concept in the word association test, the cut-off point is determined as 3-5 numbers below the responses given the most and the response words above this response frequency are written in the first part of the concept network map. Then, the cut-off is reduced at certain intervals, and the process continues until all the keywords appear on the map (Bahar and Özatlı, 2003). In this study, the cut-off point was taken as 10 and above, and the response words below 10 were not included in the concept network.

Findings: Students provided 22 response words to the TEMA Foundation key concept, and the total repetition frequency for these response words was 1167, indicating that there was no difficulty in producing words for this key concept. KIZILAY was the key concept with 17 response words and with the highest frequency of 1227 frequencies for these words, and the students did not have any problems in answering this concept. For the ÇEVKO Foundation key concept, a total frequency of 1107 was obtained from 20 response words, and again, the students did not have any difficulty in producing words. For the DARÜŞŞAFAKA key concept, the 13 response words produced, and the total of 746 frequencies belonging to these words showed that the students had some difficulty in producing words in this key concept. For the LÖSEV Foundation key concept, a total of 11 response words and 860 frequencies, that is, the commonness of their repetition, were determined. For the YEŞİLAY key concept, 12 response words and 956 repetition frequencies have emerged. For the MEHMETÇİK Foundation key concept, 11 response words and a total of 860 frequencies were identified. For the TEGV key concept, 16 response words and a total of 681 frequencies were identified. Lastly, for the key concept of DARÜLACEZE, 12 response words and a total of 715 frequencies were observed.

Discussion: In line with the results, Altay (2014), one of the studies/theses in the literature, stated that NGOs are beneficial in teaching values to individuals and recommended the expansion of their scope. Gençoğlu (2019), on the other hand, suggested that WAT should be used more by teachers in detecting misconceptions. Likewise, Koçak (2019) proposed that WAT can be used to detect misconceptions about learning styles in textbooks. Yılmaz (2009), Aydemir (2014), and Doğan (2020) stated that WAT can be an alternative assessment tool, that the test should be disseminated among educators, and that it should be used in concept teaching..

Conclusion and Suggestions: WAT, the data collection tool used in the study, enabled the study to reach its purpose, and was successful in revealing the cognitive structures and vocabulary of the participants towards NGOs. It is understood that the examined study groups (5th, 6th, and 7th Grades) are not at the expected level for both NGOs and related vocabulary. Apart from this, it is seen that the students cannot fully express their thoughts on a subject. Based on the results of this study, which determines the cognitive perceptions of secondary school students about various NGOs by word association test, the following recommendations can be made: The scope of work and promotion activities for the importance of NGOs should be expanded, and the frequency of screenings should be increased both within the family, in educational institutions and on TV, Radio and Social Media platforms. Considering the contribution of the Word Association Test to the lesson as an alternative detection and evaluation tool for the subject, its use by teachers should be increased.

Kök Değerler Eğitimi Açısından Özbek Masalları

Haktan KAPLAN¹  Selçuk PEKER² 

¹Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü Başkanlığı, Konya, Türkiye
haktan.kaplan@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, Konya, Türkiye speker@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri	ÖZ
Makale Geçmişi Geliş: 26.05.2022 Kabul: 24.08.2022 Yayın: 30.09.2022	Kültürün önemli bir mirası olan masallar gerek bu kültürün şekillenmesinde gerekse nesilden nesile aktarılmasında önemli yere sahip anlatılardır. Çocukların eğlenmek ve hoş vakit geçirmek için okudukları yahut dinledikleri masallar, çocuğun hayal dünyasını merak unsuruyla birlikte geliştirerek iyi ile kötünün farkını, hayatın zorlukları karşısında mücadelenin önemini, toplumun temel değerlerini öğretir. Toplum genelinde kabul gören değerler; iyi ile kötü arasında ayırım yapılmasını sağlayan, birtakım kabuller, inançlar ve ritüellerdir. Bu bakımdan kişilerin değerden ne beledikleri önemlidir. Kişi, kendi beklentisine göre değerlere anlam yükler ve onları hayatının odak noktası hâline getirerek ürettiği her şeye o değerleri yerleştirir. Bu, kimi zaman sözlü kültür unsurlarından masallarla olur.
Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Özbek Masalları, Kültür, Değerler Eğitimi, Dil Eğitimi.	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimi kapsamında ilköğretim Türkçe programında on adet kök değer belirlemiştir. Söz konusu on kök değer; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu çalışma, Türkçe Öğretim Programında yer alan on kök değer in Özbek masallarında yer alıp almadığını, yer alan değerlerin nasıl ve ne derecede yer aldığı nı araştırma konusu edinmektedir. Çalışmada, Baydemir (2013) tarafından derlenen Özbek halk masallarından otuzu, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, Türkçe Öğretim Programında yer alan on "kök değer" in Özbek masallarında da yeterli bir şekilde yer aldığı, Özbek masallarının da değerler eğitiminde kullanılabilceği görülmüştür.

Uzbek Tales in Terms of Education Root Values

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 26.05.2022 Accepted: 24.08.2022 Published: 30.09.2022	Fairy tales, which are an important heritage of culture, are narratives that have an important place both in shaping this culture and in passing it on from generation to generation. The fairy tales that children read or listen to for fun and have a pleasant time teach the difference between good and evil, the importance of fighting against the challenges of life, the basic values of society by developing the child's imagination together with the element of curiosity. Accepted values throughout society; It is certain acceptances, beliefs and rituals that distinguish between good and evil. In this respect, it is important what people expect from value. The person places meaning on the values according to his own expectations and places them in everything he produces by making them the focal point of his life.
Keywords: Turkish Education, Tales of Uzbek, Culture, Values Education, Language Education.	The Ministry of National Education of the Republic of Turkey has determined ten root values in the primary Turkish program within the scope of values education. The ten root values in question are; justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and charity. This study focuses on whether the ten root values in the Turkish Curriculum are included in Uzbek fairy tales and how and to what extent the values are included. In the study, thirty of the Uzbek folk tales compiled by Baydemir (2013) were examined by document review method, which is one of the qualitative research methods. A descriptive analysis approach was used in the analysis of the data obtained as a result of the examination. At the end of the study, it was seen that ten "root values" in the Turkish Curriculum were also adequately included in Uzbek fairy tales, and Uzbek fairy tales could be used in values education.

Atıf/Citation: Kaplan, H. & Peker, S. (2022). Kök Değerler Eğitimi Açısından Özbek Masalları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4 (2), 426-444.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Değer kavramı; Türk Dil Kurumunca yayımlanan Türkçe Sözlükte (2011), “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevî öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Raths, Harmin ve Simon (1966); değerlerin bireyce benimsenen, toplum tarafından onaylanan, sonuçları özgürce ve bilinerek seçilen, diğer değerlere tutarlı biçimde bağlı olan bir yapı sergilediğini vurgular (akt: Bybee&Sund, 1990). Değerler üzerine birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Değer kavramının daha iyi anlaşılması açısından çalışmada bu tanımların belli başlılarını vermeyi uygun gördük:

Theodorson’a (1979) göre “değer” kavramı sosyal olguların önemliliği ile bireysel eylem ve davranışları yargılamada temel bir ölçüt sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş, soyut ve genelleştirilmiş davranış prensipleridir (akt: Aydın, 2003). Welton ve Mallan ise (1990) “değer”i, “davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşüncelerdir.” diye tanımlar. Turner (1999), değerleri herhangi bir konuda karar verirken kullandığımız kurallar veya ilkelerin standartları olarak ifade eder. Turner’e göre değerlerin bir diğer önemi ise isteklerimizi ve hırslarımızı şekillendirerek olaylar karşısında göstereceğimiz tutumlarımızı belirmesidir. Beill (2003) “değer” mefhumunu; insanlar, gelenekler ve toplumsal kurallar aracılığıyla iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlışı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda ölçü edinmeyi öğrendikleri bir olgu olarak belirtir. Ayrıca değerler eğitimi sonucunda kazanılan ölçü, değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünü oluşturur. Schwart (1992) “değer”i, insanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütler olarak tanımlar.

Değerler eğitiminin tarihsel gelişimi baktığımızda; genç bireylerin ait oldukları topluma uyumlu birer üye olması, ahlaki ve etik ilkelere bağlı nesillerin yetişmesi, hükümdar ve yöneticilerin adil olması gibi etkenler hem Türk tarihinde hem de diğer toplumların tarihinde önemli yer teşkil etmiştir. Türk tarihinde değerler eğitiminin karşımıza çıktığı ilk yer Orhun Kitabeleridir. Orhun Kitabelerinde adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık/özgürlük, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerler yer almaktadır (Çelik, 2016). Değerlerin Türk tarihindeki eğitimi elbette Orhun Yazıtlarıyla sınırlı değildir. Tarih boyunca birçok eser üreten ve dünya tarihine yön veren Türk milleti, Divanu Lügati’t Türk’te, Kutadgu Bilig’de ve adını saymadığımız birçok eserde Türk neslini bilimsel yönden eğittiği gibi ahlaki yönden de gelişmesini sağlamıştır.

Avrupa’da 20. yüzyılın başlarına kadar çeşitli dinî kurumlar ahlaki eğitim değerlerini üstlenmiştir. 20. yüzyıldan itibaren artan göçler ve sanayi devriminin getirdiği farklı kültürlerin bir arada yaşaması gibi sebepler demokrasiye yönelimi artırmış, bunun sonucunda dinî kurumların verdiği değerler eğitiminin okullara alınması sağlanmıştır.

Dünyada değerler eğitimi kavramına baktığımızda karşımıza ilk çıkan değer ahlak eğitimidir. Tıpkı diğer dünya milletlerinde olduğu gibi Türk tarihinde de değerler eğitimi ahlak eğitimiyle açıklanmaktadır. Türk milletinin İslamiyet’i kabulü ile ahlaki değerler medreselerde dinî öğretilerle birlikte verilmeye başlanmış ve Tanzimat’a kadar kesintisiz devam etmiştir. Tanzimat döneminin (1839-1876) getirdiği birtakım modernleşme hareketleri Avrupai bir düzenle ahlak eğitiminin okullara geçmesine neden olmuştur. Ancak bir kısım ahlakçılar, devletin kurtuluşunu İslam ahlakına tekrar dönmekte görmüşlerdir. Dolayısıyla bu dönemde ahlak üzerine birçok edebi eser meydana getirmişlerdir (Kaya, 2012). Ahlak eğitiminin modern

tarzda okul müfredatlarında yer alması ise biraz gecikmeli olmuştur. Tanzimat'la birlikte açılan modern okullar müfredatlarına müstakil olarak ahlak derslerini de eklemiştir (Ağırakça, 2012). II. Meşrutiyetin ilanından günümüze kadar ilköğretim programlarının amaçlarında dolaylı veya doğrudan ahlak ve karakter eğitime vurgu yapılmıştır (Keskin, 2010). 1913'te Musahabat-ı Ahlakiyye dersi ve 1922 tarihli programda Malumat-ı Medeniyye dersiyle öğrencilere demokratik değerlerin edindirilmesi amaçlanmıştır. Bu derslerde ağırlıklı olarak günümüzde de MEB'in belirlemiş olduğu On Kök Değer içerisinde de yer alan vatanseverlik değerine vurgu yapılmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte değişen eğitim-öğretim müfredatı birtakım değerlerin değişmesine de sebep olmuştur. 1926 programından 1968 programına kadar Yurt Bilgisi adıyla müfredatta yer alan derste, öğrencilere genellikle mevcut yönetim ilkelerinin kazandırılması amaçlanmıştır (Keskin, 2008). 1968 müfredatında ise Sosyal Bilgiler adıyla birleştirilen derslerde toplumun diğer değerleri (adalet, öz denetim, dürüstlük vb.) de önemsenmiştir. 2005 ve 2017 yıllarında revize edilen bu ders için müfredat ile doğrudan verilecek değerler belirlenmiş ve sınıf düzeyine göre ünitelere dağıtılmıştır (Yıldırım ve Demirel, 2019).

Değerler; insana özgü olan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşımaktadır. Değerler aynı zamanda insanın hem kendi amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmesine hem de ait olduğu toplumun kurallarını benimsemesine yardımcı olmaktadır (Kuçuradi, 1996) Değerler, içten bir güç olarak bireysel davranışları etkilemekte, yaşamda ikilemde kalma durumunda doğru karar vermeyi kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte değerler; duygu yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç vermektedir, insan davranışlarını yönlendirmektedir. Bunu yaparken bireyin kişiliğinin etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını dikkate alır (Kaltsounis, 1987; MEB 2005; Quisumbing & Leo, 2005).

Bireye değer eğitimi veren ilk kurum ailedir. Anne ve babalar çocuklarının ahlaki eğitiminden birinci derecede sorumlu kurumlardır. Ailede başlayan ahlaki eğitimi belirli bir yaştan sonra okullar devralır. Okullar, bireye toplumsal değerleri öğreten bir diğer önemli kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar ahlaki eğitimi birtakım değerler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu süreç belirlenen kurallar doğrultusunda bilinçli ya da bilinçsizce gerçekleştirilir. Buradaki temel amaç; bireyin bağlı bulunduğu toplumun normlarını kavratmaktır. Bunun sonucunda bireyin iyi bir vatandaş olması ve karakterli bir birey hâline gelmesi amaçlanmaktadır.

Okullar, öğrencilere birtakım bilişsel hedefler sunar. Ancak bu sadece okulların görünen yüzüdür. Okullar bilişsel hedeflerin yanı sıra vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak, adaletli olmak, yardımsever olmak, sorumluluk sahibi olmak gibi birçok duyuşsal hedefi de öğrencilere vermeyi amaçlar. Duyuşsal eğitim olarak nitelendirdiğimiz bu ve buna benzer birçok değer insanlar arası sosyal ilişkileri ve kişisel çıkarları bütünleştirir. Bir bakıma insanları hayata hazırlar.

Eğitim-öğretim kurumları olan okullar, müfredatlarında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen birçok değeri öğrencilerine öğretmekle mükelleftir. Öğrenciler belirlenen müfredatlara göre disipline edilerek, ailede başlayan; benlik algısı, ahlak, etik, inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları vb. değerler okullar aracılığıyla gelişir ve bu sayede öğrencilerin karakterleri de olumlu yönde etkilenir.

Değerler, toplumu oluşturan bireylere iyi ile kötü arasında ayırım yapmasını sağlayarak nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel

hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir (Akbaş, 2008). Dolayısıyla okullar öğretim hedeflerinin yanında eğitim hedeflerini duyuşsal olarak nitelendirdiğimiz birtakım değerler ile gerçekleştirir. Bu değerler bireylere hayatları boyunca rehberlik eder. Leming (2000)'e göre okullar var olduğu müddetçe duyuşsal eğitim olacaktır. Çünkü okullar bilginin bilgisizlikten, sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretirler (akt: Akbaş, 2008). Kerschensteiner (1954) ise insanların oluşturduğu bütün ekiplerin değerler geliştirmesi gerektiğini ifade eder. Tüm bunlardan hareketle; değerler bireye nasıl yaşanılması gerektiğini öğretir, diyebiliriz.

İnsanlık tarihinden günümüze olumlu davranışların ve özelliklerin gelecek nesillere aktarılması, eğitim alanını ve bu işle uğraşan eğitimcileri her zaman meşgul eden bir konu olmuştur. Bireyin ait olduğu toplumun kendine özgü bir yapıya sahip olması nedeniyle, toplumlar kendi kültürüne uyum sağlayan iyi bireyi yetiştirmek için kaynağı kendi öz kültüründe aramalıdır. Dolayısıyla toplumların ve alan uzmanlarının ilk bakması gereken yer öncelikle millî kültür unsurlarıdır. Bu unsurlar kimi zaman masallar kimi zaman hikâyeler ve destanlar kimi zaman ise şairlerin kaleme aldığı şiirlerdir.

Değerler eğitimi üzerine alan yazın incelendiğinde uygulanmakta olan yenilikçi eğitim programlarıyla birlikte değerler eğitimiyle ilgili gerek Türkçe eğitiminde gerekse diğer disiplinlerde ortaya konmuş çeşitli çalışmaların (Yazıcı, 2006; Ziebertz, 2007; Yeşil ve Aydın, 2007; Hökeleli ve Gündüz, 2007; Tokdemir, 2007; Yıldız ve Çalışkan, 2007; Tozlu ve Topsakal, 2007; Ulusoy, 2007; Keskin, 2008; Akbaş, 2008; Aladağ, 2009; Yıldırım, 2009; Ersoy, 2010; Aktepe, 2010; Kunduroğlu, 2010; Yalar, 2010; Tahiroğlu, Yıldırım, ve Çetin, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2010; 2011; Yiğittir ve Keleş, 2011; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Altan, 2011; Çekin, 2012; Akbaba, Kılcan, ve Çepni, 2013; Akkaya, 2014; Çifçi ve Eser-Ünalı, 2014; Sönmez, 2014; Kılcan, 2016; Çifçi, 2016; Karagöz, 2017; Kılıç ve Yılmaz, 2018;) varlığından söz etmek mümkündür. Ancak yapılan bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların birçoğunda değerlerin neler olduğu, nasıl ele alınması gerektiği gibi teorik konuların üzerinde durulmuş, sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerine değerler eğitimi açısından çok az yer verilmiştir. Oysaki Türkçe öğretim programlarında yer alan değerleri edebi ürünler (masal, efsane, destan ve manzum ürünler) yoluyla genç nesillere aktarmak gençlerin millî ve manevi değerlerle donanmalarını sağlayacaktır (Yeşiltaş, 2016).

Türkçe öğretim programlarının yukarıda bahsettiğimiz amaca ulaşmasında değerlerin herhangi bir edebi ürün ile ilişkisini temel alan çalışmaların (Akkaya, 2014; Karatay, 2007; Küçük, Gedik, ve Akkuş, 2014; Sever, Memiş, ve Sever, 2015; Tahiroğlu, Kayabaşı, ve Kayabaşı, 2013) oldukça az olması sosyal bilgiler öğretim programlarında edebi ürün kullanımı açısından yapılan çalışmaların özellikle masallar açısından negatif bir tablo oluşturması (Kaymakçı, 2013) yaptığımız bu çalışmanın şekillenmesine olumlu bir katkı sağlamıştır.

Bu bağlamda Türk millî kültürü içerisinde önemli bir yer tutan ve iyi değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan başta masal, destan, efsane, halk hikâyesi gibi millî kültür unsurlarının yanı sıra Türk milletine atfedilen Orhun Yazıtları, Divanu Lügati't Türk, Kutadgu Bilig gibi kült kaynaklar da bulunmaktadır. Bunun haricinde Türk tarihinde ahlak ve değer kavramları üzerine yazılmış eserlerden yola çıkarak Anadolu sahası Türk masalları, Anadolu sahası Türk destanları, Anadolu halk hikâyeleri de değerler eğitimi açısından oldukça önemlidir. Biz mevcut çalışmamızda Anadolu sahası dışından olan Özbek masallarını ele aldık.

Yapmış olduğumuz çalışmada Özbek masalları MEB'in belirlemiş olduğu on kök değer; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik açısından incelenmiştir. Bu incelemeyi yaparken yöntem bölümünde açıklayacağımız betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmayla birlikte Türkçe öğretiminde değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılacak olan masalların çeşitliliği artacak ve Anadolu sahası dışındaki Türk masalları da Türk eğitim sistemine entegre edilebilecek ve genç nesillerin eserin vücut bulduğu coğrafyadan bağımsız olarak aynı atadan geldiklerini aynı millete mensup olduklarını anlamalarına da katkı sağlayacaktır.

AMAC

Bu çalışmanın amacı, Özbek masallarının, MEB'in belirlemiş olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 10 “kök değer” (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) üzerinden incelemek ve Özbek masallarındaki değer unsurlarını sınıflandırıp bunların Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymak ve Türk eğitim sistemine entegre edilebilmesine katkı sağlamaktır.

YÖNTEM (METHOD)

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler alt başlıklar hâlinde yer almaktadır.

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla doküman analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bu yöntemde, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan ve tek başına da veri toplama aracı olarak kullanılabilen bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yöntem; “belgesel gözlem”, “var olan kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi”, “kitaplık araştırması” ve “belge taraması” olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2010). Bu yöntem diğer araştırma modelleriyle mukayese edildiğinde daha az maliyetli ve aynı zamanda detaylı incelemelere imkân sağlamaktadır (akt: Kılıç ve Yılmaz, 2018).

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hüseyin Baydemir'in hazırlamış olduğu “Özbek Halk Masalları” adlı kitabından doküman analizine kaynaklık eden 30 masal incelenmiştir. Bu masal kitabında toplam 70 masal yer almaktadır. Çalışmada incelenen her bir masala numara verilmiştir. İncelenen masallar ve masalların numaraları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *İncelenen Masallar*

MASAL NUMARASI	MASAL ADI
M-1	Kör Gözü Açan Kız
M-2	Baba Vasiyeti
M-3	Hatem
M-4	Yarıtaş
M-5	Yanar Taş
M-6	Cariye Kız
M-7	Bedel Batır
M-8	Altın Balık
M-9	Yılan Ağa
M-10	Kameray
M-11	Misafir Bey
M-12	Şerzad ile Gülşad
M-13	Köle Çocuk
M-14	Pehlivan Rüstem
M-15	Gülikahkah
M-16	Bünyad Pehlivan
M-17	Ahmetler
M-18	Bülbüligöya
M-19	Akıllı Kız
M-20	Ayper
M-21	Çinniay ile Bahtiyar
M-22	Ala Taylı Çocuk
M-23	Üç Kardeşin Hikâyesi
M-24	Su Kızı
M-25	İlimhan
M-26	Hasan ile Hurilika
M-27	Kılıç Batır
M-28	Melike-i Birmiskal
M-29	Hurşit ile Leyla
M-30	Adilbek ile Hurrembek

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri (Research Instruments and Processes)

Çalışmada veriler, Hüseyin Baydemir tarafından hazırlanan “Özbek Halk Masalları” adlı kitaptan elde edilmiştir. Çalışmada Özbek masallarının incelenmesinin ana nedeni; Özbek masallarının Türk eğitim sistemine ve Türk halkının değerlerine uygunluğunun araştırılması ve MEB’in belirlemiş olduğu 10 “kök değer”in (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ne ölçüde yer aldığını tespit etmektir. Bu bağlamda, eserde anlatılan masalların MEB’in belirlemiş olduğu 10 kök değere ilişkin bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Kitapta yer alan masallar, Türkçe öğretim programında yer alan 10 kök değer göz önüne alınarak doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve masallarda tespit edilen değerler araştırmanın bulgular bölümünü oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi (Data Analysis)

Çalışmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımda, elde edilen veriler araştırmacının daha önceden belirlediği temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacının elde ettiği veriler araştırma konusunun ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Bununla birlikte araştırmacı, gözlem ve inceleme sırasında kullandığı sorular

yoluyla da çalışmasını sunulabilir. Betimsel analiz yaklaşımında araştırmaya konu olan incelemelerden toplanan verilerin orijinal hâline sadık kalınması gerekmektedir. Bu bağlamda elde edilen verilerden doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmaktadır (Kılcan, 2016). Çalışmamızda betimsel analiz neticesinde ulaşılan sonuçlar yine betimsel olarak sunulmuş ve ilgili masallara ait kısımlar doğrudan alıntılarla aynen aktarılmıştır. Bunun sonucunda çalışmanın bulgular kısmı meydana gelmiştir. Çalışmada Özbek masallarında yer alan değerlere ait herhangi bir frekans ve yüzde hesaplaması yapılmamıştır. Çalışma kapsamında örnekleme oluşturan 30 Özbek masalı MEB'in belirlemiş olduğu 10 "kök değer" başlıkları altında incelenmiştir. Tespit edilen 10 kök değerlerin hangi masalarda yer aldığı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değer Tespit Çizelgesi

DEĞERLER	DEĞERİN GEÇTİĞİ MASAL
Adalet	M-4, M-20, M-25, M-26, M-30
Dostluk	M-3, M-7, M-8, M-11, M-17, M-24, M-27, M-28, M-29
Dürüstlük	M-5, M-8, M-11, M-17, M-18
Öz Denetim	M-4, M-5, M-9, M-11
Sabır	M-4, M-5, M-7, M-11, M-18
Saygı	M-7, M-11, M-17, M-22
Sevgi	M-1, M-2, M-10, M-23, M-25
Sorumluluk	M-6, M-11, M-12, M-15, M-16, M-21, M-26
Vatanseverlik	M-13, M-14, M-21
Yardımseverlik	M-1, M-3, M-6, M-13, M-14, M-19

Tablo 2'de görüldüğü üzere 30 Özbek masalında MEB'in belirlemiş olduğu 10 "kök değer" tespit edilmiştir. Tablo 2'de dikkat çeken bir diğer unsur; bir masalda birden fazla değer yer almasıdır. Bu durum masalların birden fazla değere sahip olabileceğini ifade etmekte, dolayısıyla değer aktarımı için sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin özellikle de masalların önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. İncelediğimiz 30 Özbek masalı içerisinde en fazla rastlanan değer 9 masalda yer alan dostluktur. Bu değeri 7 masalda yer alan sorumluluk, 6 masalda yer alan yardımseverlik, 5 masalda adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, 4 masalda öz denetim, saygı, 3 masalda ise vatanseverlik değeri takip etmektedir.

BULGULAR (FINDINGS)

Dostluk

Tüm dünya milletlerinin masallarında yer alan en önemli değerlerden biri dostluktur. Dost, insanı yalnızlıktan kurtaran, sefasını ve cefasını paylaştığı yol arkadaşıdır. İncelediğimiz Özbek masallarında en çok rastladığımız dostluk değeri; arkadaşlığa ve dostluğa önem vermeyi, birbirine güvenmeyi, paylaşmayı ve yardım etmeyi vurgulamaktadır. Bu bağlamda ele aldığımız 30 Özbek masalının dokuzunda bu değer işlenmiştir. Dostluk değerini vurgulayan ilgili masallardan örnekler aşağıda yer almaktadır.

"...Hatem, şehzade İbrahim'i iyileştirecek ilacı almak için ejderhayı öldürür." M-3

"...Belder Batır yolda rastladığı kolsuz ve kör adamlarla arkadaş olup aynı kalede yaşamaya başlarlar, birbirlerine yardım ederler." M-7

"...Balıkçı yiğit gözlerini açtığında neresi olduğunu bilemediği bir adada yatıyormuş. Yanında onu kurtaran güçlü, genç bir yiğit duruyormuş. "Aç gözlerini dostum." demiş. Onlar arkadaş olmuşlar. Arkadaşlar bir elmanın iki yarısı gibiymişler." M-8

“...Koldaş ile yoldaş aynı evde kalan çok iyi arkadaşır.”M-11

“...Ahmetcan, yolda rastladığı Ahmet Koşucu, Ahmet Okçu, Ahmet Üşüyen ve Ahmet Sıçan ile arkadaş olur. Arkadaşları onun her türlü sıkıntısına yardım eder.” M-17

“...Şehzade Tursunbek ile akıllı vezirin oğlu Gayret çok iyi dosttur. Gayret her seferinde Tursunbek’e yardım eder.” M-24

“...Kılıç Batır yolda rastlayıp güreştiği dokumacı, demirci ve sucuyla arkadaş olur.” M-27

“...Şehzade Ahmetbek, yolda rastladığı Ahmet Düşünür, Ahmet Tekadım ve Ahmet Yayı ile arkadaş olur. Arkadaşları ona yardım eder.” M-28

“...Hurşit ile Leyla bir kuru üzüm bile bulsalar bölüşüp yerler.”M-29

Sorumluluk

Sorumluluk değerini konu alan masallara baktığımızda, masal kahramanları bazen aile büyüklerinin bazen de masaldaki yardımcı kahramanların tavsiyeleri sonucunda sorumluluk almaktadırlar. Masal kahramanları aldıkları sorumluluk(lar) sayesinde kimi zaman başlarını beladan kurtarmış kimi zaman da uydukları tavsiyeler sonucunda yaşadıkları zor ve sıkıntılı durumlardan kurtuldukları görülmüştür. Sorumluluk değerine rastladığımız “Cariye Kız”, “Misafir Bey”, “Şerzad ile Gülşad”, “Gülukahkah”, “Bünyad Pehlivan”, “Çinniay ile Bahtiyar” ve “Hasan ile Hurilika” adlı masalarda, masal kahramanlarına verilen birtakım sorumluluklar aileleri yahut yaşça tecrübeli büyükleri tarafından verilmiştir. Aldığı sorumlulukları yerine getiren kahramanlar masalın sonucunda ödüllendirilmiştir. Bahsi geçen masalarda sorumluluk değeri ile ilgili alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“...Yaşlı adam, bataklıkta bulduğu kör kızını evine götürerek evlat edinir.” M-6

“...Adam ölmeden önce büyük oğlunu yanına çağırır ve: “Oğlum, benim bu dertten kurtulmam zor. Bahçedeki elmanın altına gömdüğüm bir kap altınım var. Kardeşlerin henüz küçük, onlar paranın kıymetini bilmezler. Sen büyüdün, her şeye aklın eriyor. Bu altını al, kardeşlerin büyüyüp ellerinden iş gelince onlara yardım edersin. Benim yerime onlara babalık yap” diye nasihatte bulunur.” M-11

“...Sorumluluk sahibi bir mahkûm yeni doğan çocuğa ölü annesini emzirtir, gördüklerini bir kağıda yazarak çocuğun boynuna asar. Masal kahramanlarından Saidkervan da çocuğu evlatlık edinerek büyütür.” M-12

“...Balıkçı, ırmakta bulduğu sandıktan çıkan altın saçlı oğlanı evine götürür ve büyütür.” M-15

“...Hiç çocukları olmayan adamla karısı kapılarının önünde bir bebek bulurlar ve onu evlat edinip büyütürler. Aynı karı koca, masal kahramanlarından Bünyad’ın bulup getirdiği kızını da evlat edinirler.” M-16

“...Çinniay’ın babası ölmüştür ve ailesine kendisi bakmaktadır.”M-21

“...Anne ve babaları ölünce Hurilika’ya kandeşi Hasan bakmaya başlar.” M-26

Yardımseverlik

Yardımseverlik değerini konu alan masalarda hayvanın ya da doğaüstü güçleri olan bir varlığın insana yardım etmesi söz konusudur. İncelediğimiz Özbek masalarında yardımseverlik değeri en çok rastlanan üçüncü değer konumundadır. “Kör Gözü Açan Kız” adlı ilk masalda ejderhanın ve masal kahramanının birbirlerine karşılıklı yardımları söz konusudur. “Hatem” isimli ikinci masalda ise masal kahramanı Hatem’in üç genç yiğide ve padişah kızına yardımı dikkat çekmektedir. “Cariye Kız” isimli masalda masal kahramanı Gülçehre’nin ayaklarına diken batan bir yiğide yardımı görülmektedir. “Köle Çocuk”, “Pehlivan Rüstem” ve “Akıllı Kız” adlı masalarda da yukarıdaki yardımlara benzer yardımlar söz konusudur. Bu değeri ele alan

masallardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...Rum iline doğru yola çıkan kızın kervanına yolda ejderha saldırır. Ancak kız ejderhayı umursamaz bunun üzerine ejderha sebebini sorunca kız, “Sen açsın, acıdım.” diyerek ejderhaya yardım eder. Ejderha da bu olay üzerine kızını gideceği yere hızlıca ulaştırır.” M-1

“...Hatem, şehirden çıkıp kızların beklediği mağaraya doğru yola koyulmuş. Mağaraya bir günlük yol kaldığında bir suyun kenarında üstleri başları yırtılmış, ayakları nasır bağlamış üç genç yiğidin yatıp uyduklarını görmüş. Hatem: “Ben bu yiğitlerin hâl ve ahvallerini bileyim, eğer elimden gelirse yardım edeyim.” diye düşünmüş.” M-3

“...Hatem, padişahın kızını ejderhadan kurtarmak istemiş. Ancak padişah Hatem’e acımış ve “Sen çok zayıfsın, yapamazsın.” demiş. Hatem; “Merdin işi muhtaçlara yardım ve çaresizleri zor durumdan kurtarmaktır. Ben başımıza gelen bir felaketi iştmiş bulunuyorum. Sizleri ejderhadan kurtaramadan bu şehirden gitmek istemiyorum. Bana izin verin.” demiş.” M-3

“...Günlerden bir gün Gülçehre vadide lale toplayıp yürürken ağaçların arasında bir kale görmüş ve kaleye girmiş. Kalenin kapısı birden kapanmış. Bunun üzerine Gülçehre kaledeki odaları gezmeye başlamış. Işık yanan bir odaya girmiş. Odada bir yiğit boylu boyunca yatıyormuş. Yiğidin ayaklarında iğneler doluymuş Gülçehre hemen yiğidin ayaklarındaki iğneleri çıkarıp yara yerlerine de merhem sürmeye başlamış.” M-6

“...Kurduğu şehrin padişahı olan köle oğlan fakir insanlara altın, mücevher ve elbiseler verir.” M-13

“...Büyücü adam serçeye dönüşerek Zal’ın yanına gider ve padişah ile adamlarının deve esir düştüğünü anlatır.” M-14

“...Oğlanın akıllı büyücü karısı, padişah ile saklambaç oynayan kocasına yardım eder ve oğlan padişah olur.” M-19

Adalet

Adalet değerini konu alan masalarda, masal kahraman(lar)ının maruz kaldığı, adil olmayan bir olay karşısında duyduğu rahatsızlıkları veya yaşanan bir olaydan dolayı adil davranılması ve sonrasında tüm tarafların mutluluklarından bahsedilmektedir. “Yarıtaş”, “Ayper”, “İlimhan”, “Hasan ile Hurilika” ve “Adilbek ile Hurrembek” adlı masallar adalet değerinin göze çarptığı masallardır. Masalarda geçen adalet değeri ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...Gülnare’yi havuzdan kurtaran padişah Bekayim’in ve doktorun yaptığı tüm kötülüğü öğrenmiş. Bunun üzerine padişah: “Bunları kırk atın kuyruğuna bağlayıp çöle sürün.” diye buyurmuş. Ancak Bekayim padişahın adamlarının elinden kurtulmuş ve hançerini padişaha saplayıp onu öldürmüştü. Padişahın adamları Bekayim’i tekrar yakalayıp hükmü yerine getirmişler. Halk da Gülnare’ye “Gülnare, sen adaletli hükümdarımız ol!” diye bağırmaya başlamış.” M-4

“...Hüsenbay bir çobanın kızıyla evlenmiş. Memleketi adaletle ve akıllıca yönetmiş, murat ve maksadına ermiş.” M-20

“...Adilhan padişahı adaletli birisidir.” M-25

“...Padişah adil ve merhametli birisidir.” M-26

“...Adilbek, ağabeyi Hurrembek’in aksine memleketi adaletle yönetir.” M-30

Dürüstlük

Dürüstlük değerini konu alan masalara baktığımızda, masalarda yer alan kahramana diğer kahraman(lar)ın dürüst davranmadıkları, yalan söyledikleri görülmektedir. Bunun sonucunda dürüst olan kahraman(lar)ın masalın sonunda kazanan taraf oldukları, masal kahramanının sergilediği dürüstlükten dolayı masalın sonunda isteğine kavuşması veya ödüllendirilmesi, masalın kötü kahramanlarına karşı üstünlük kurması konu edinilmektedir. İncelediğimiz Özbek masalarında

bahsettiğimiz bu durum açıkça görülmektedir. “Yanar Taş” isimli ilk masalda yalan söyleyen kadın dürüst davranan kız karşısında masalın sonunda kaybeder, dürüstlük kazanır. “Altın Balık” adlı masalda yakaladığı balığı göle bırakan çocuğun dürüstlüğü görülmektedir. “Misafir Bey”, “Ahmetler” ve “Bülbüligöya” adlı masalarda ise dürüstlük değeri oldukça baskın bir değer olarak öne çıkmaktadır. Öyle ki masal içinde masalın anlatıldığı Misafir Bey masalı dürüstlük katmerli olarak okuyucuya hissettirmektedir.

“...Yiğit, kızın söylediklerinin doğru olduğunu anlayınca kötü kadını kovar ve onunla evlenir.” M-5

“...Eski zamanlarda Laçim şehri padişahı rüyasına giren altın balığı bulmaları için dört bir yana haber salmış. Fakir bir balıkçı bu haberi duymuş ağını nehre atmış ve altın balık ağına takılmış. Balığı gören adam oğluna; “Oğlum balığa göz kulak ol, ben padişaha haber verip geleyim.” demiş. Adam gitmiş balık, çocuğa yalvarmaya başlamış. “Padişah beni öldürecek, beni bırak.” demiş. Bunun üzerine çocuk balığa acıyıp balığı serbest bırakmış. Padişah balığı almaya gelince; “Hani balık?” demiş. Çocuk; “Çok güzeldi, acıyıp ırmağa bıraktım.” demiş.” M-8

“...Bilinmeyen adam Koldaş’a; “Beş altı öküz ile toprağı süren çiftçi, buğdaylar yeşerdiğinde veya başaklanarak rüzgârda dalgalandığında çok neşeleniyor olsa gerek, doğru mu?” diye sormuş. Koldaş cevap vermemiş. Bilinmeyen adam bunun gibi birkaç soru daha sormuş ancak Koldaş yine hiçbirine cevap vermemiş. Nihayet bilinmeyen adam Koldaş’ın mesleği olan çobanlıkla ilgili bir soru sormuş. Koldaş dile gelip; “Kurban olayım kardeş, siz bana mesleğim olmayan işleri sordunuz. O işleri bilmediğim için ses çıkarmadım.” demiş ve bilinmeyen adamın sorduğu soruyu cevaplamış.” Masalın devamında; bilinmeyen adam Koldaş’a bir masal anlatmak istemiş. Masalda geçen unsurlar konumuz açısından dikkate değerdir. Masal içinde anlatılan masalda yine dürüstlük değeri ön plana çıkmaktadır. Masala göre; “Eski zamanlarda bir yiğit ve kız okul zamanından birbirlerine âşık olurlar. Yıllar sonra evlenmeye karar verirler ve yiğit ailesini kızı istemek için gönderir. Ancak kızın ailesi kızlarını bu yiğide vermeyip başka biriyle evlendirirler. Kız evlenmeden önce yiğidin yanına giderek onunla vedalaşmak ister. Yiğit ise; “Düğün gecesi yanıma gel, seninle o zaman vedalaşıp helalleşeceğim.” der. Bunun üzerine kız düğün gecesi olayı kocasına dürüst bir şekilde anlatır. Kocasını da bu duruma izin vererek vedalaşıp gelmesini söyler. Kız sevdiği yiğitle vedalaşmak üzere onun evine gider. Ancak yiğidin niyeti kötüdür. Kızı karşısında görünce nasıl geldiğini sorar. Kız durumu anlatınca yiğit ona kötülük yapmaktan vazgeçer.” M-11

“...Ahmetcan, koyunlara bakarken her gün bir koyun eksilmekteymiş. Dördüncü gün çok sinirlenmiş ağıldaki kurt izleri görmüş ve kurdu bulmak için yola çıkmış. Ahmetcan giderken önüne büyük bir kurt çıkmış. Bu kurt kurtların padişahıymış. Ahmetcan, kurda selam vermiş. Bunun üzerine kurt “Ey insanoğlu eğer selam vermeseydin seni yutardım.” demiş. Ahmetcan kurda; “Ey aç kurtların padişahı, korkak değil, mert bir adamın oğluyum. İsmim Ahmetcan, Süleyman kalesinde kalıyorum. Dişi bir kurt beş günde beş koyunumu yedi. Onun için geldim.” demiş. Kurt, “Madem korkmadan geldin, dürüstçe ne istediğini söyledin ben de sana istediğin dişi kurdu vereceğim. Ona ne istersen yap.” demiş.” M-17

“...Maymun, kızların ikisini de padişaha göstererek dürüstlük örneği sergiler.” M-18

Sabır

Acı, yoksulluk, haksızlık, kayıp vb. durumlar karşısında ses çıkarmadan bekleme olarak tanımlayabileceğimiz sabır kavramı hemen hemen tüm masalarda yer almaktadır. Masalarda, masal kahramanının gösterdiği sabır neticesinde bir mükafata ulaştığı görülmektedir. Bu mükafat kimi zaman masal kahramanına üzüntü veren bir durumun ortadan kalkmasıyla kimi zaman da masal kahramanının çok istediği bir şeye ulaşmasıyla kendini göstermektedir. Masallara yansıyan sabır sonucunda ödüllendirme olayı atasözlerimizde de kendine yer bulmuştur. “Beklemesini

bilenin her şey ayağına gelir, Genişlik, sabırdan doğar, Ehil olmayanlara sabretmek ehil olanları parlatır, Sabır, demir kalkandır, Kim sabrederse rızkı gelir ona, Az sabırda, çok keramet vardır, Sabreden derviş muradına ermiş, Sabrın sonu selamettir.” Bunlar gibi onlarca atasözü sabrın önemini ve sonucunda mükafatı vurgulamaktadır. İncelediğimiz masallarda sabır değerini konu edinen masallar şunlardır:

“...Gülnare ve Aymana küçükken anadan yetim kalmışlar. Bir gün Aymana babasına; “Baba, baba anne getir.” demiş. Bunun üzerine babası bir kadınla evlenmiş. Ancak bu kadın Gülanere ve Aymana’ya çok zulüm ediyormuş. Gülnare ve Aymana uzun süre bu zulme dayanmış.” M-4

“...Gülçehre yiğidin ayağındaki iğneleri çıkarırken çok yorulmuş. O sırada yoldan geçmekte olan bir kervandan köle satın almış ve köle kadına; “Şu iğneleri çekip dur ben biraz dinleneyim.” demiş. Böyle dedikten sonra uykuya dalmış. Kadın iğneleri çıkarmasıyla yiğit uykudan uyanmış. “Ben sizi ölümden kurtardım.” demiş. Köle kadın. “Bu kim?” diye sormuş yiğit. Köle kadın da “Cariyem” cevabını vermiş. Kötü kadın Gülçehre’yi dürtüp uyandırmış. “Civanmert, ben seni boşuna mı satın aldım. Yeter uyuduğun. Kalk iş gör!” diye azarlamış. Gülçehre olanlara mecburen uzun bir süre ses çıkarmamış. Ancak sonunda yiğit köle kadının yalan söylediğini anlamış. Gülçehre’den af dileyerek onunla kırk gün kırk gece düğün yaparak evlenmiş.” M-5

“...Bedel Batır tarafından devletlerden kurtarılan Akkız, Bedel Batır’ın büyük ağabeyiyle evlendirilmeye karşı çıkar ve Bedel Batır’ın gelmesini bekler.” M-7

“...Koldaş ve Yoldaş adında iki dost varmış. Yoldaş gördüğü rüyasını Koldaş’a satmış. Koldaş, bu rüya üzerine Yoldaş’ın yanından ayrılarak yollara düşmüş. Rüyanın geçtiği yere gelmiş. Burada tanıştığı peri kızıyla evlenmiş. Daha sonra karısının sözünden hiç çıkmayarak kötü padişahın sarayında çalışmaya başlamış. Aradan zaman geçmiş. Padişah Koldaş’ın karısıyla evlenmek için türlü hilelere başvurmuş. Ancak Koldaş aklıyla padişahı alt etmiş ve ülkenin tahtına oturmuş. Aradan yıllar geçmiş ve yakın arkadaşı Yoldaş’ı da yanına aldirıp valilik vermiş karısının kız kardeşiyle evlendirmiş.” M-11

“...Melike, tuzaga düşürülen küçük şehzade gelinceye kadar yemez, içmez ve gülmez.” M-18

Sevgi

Masallar sevgi değerini en güzel aktaran yazılı ve sözlü edebiyat ürünleridir. Bu bağlamda incelediğimiz Özbek masallarında sevgi değeri aileye, anne-babaya, olan sevgi “Kör Gözü Açan Kız” ve “Baba Vasiyeti” adlı masallarda, sevgiliye veya kocaya olan sevgi kavramı ise “Kameray” ve “İlimhan” adlı masallarda görülmektedir. İncelediğimiz masallarda dikkatimizi çeken bir diğer sevgi kavramı ise kayınbabanın damadına olan sevgisidir. “Üç Kardeşin Hikâyesi” adlı masalda padişah olan kayınbaba en küçük damadını diğer damatlarından daha çok sevmektedir. Sevgi değerinin geçtiği masallardan yaptığımız alıntılar şu şekildedir:

“...Kız, gözü kör olan babasına “Gözümün akı karası babacığım, ben hizmetine hazırım. Rum şehrine gitmeme izin ver.” diyerek babasının gözüne şifa olacak ilacı korkusuzca almaya gider.” M-1

“...Bir adamın üç oğlu varmış. Öleceği zaman büyük oğlunu çağırıp: “Oğlum ben ölünce mezarımın başında üç gün nöbet tutar mısın?” demiş. Oğlu: “Hayır, ben nöbet tutamam.” demiş. Aynı soruyu ortanca oğluna da sormuş ondan da aynı cevabı almış. Bu sefer aynı soruyu küçük oğluna sormuş küçük oğlu ise; “Baba, üç gün değil yüz gün de deseniz nöbet tutarım.” demiş.” M-2

“...Şehzade, Akbilek perinin resmini görünce ona âşık olur ve kızı almak için sefere çıkar.” M-10

“...Kamernisa kocasının arkasından İrem memleketine gider ve kocasını kölelikten kurtarıp o memleketin hükümdarı yapar.” M-10

“...Üç kardeşe kızını veren padişah, küçük damadını daha çok sever.” M-23

“...İlimhan rüyasında başka bir memleketin padişahının kızı olan Kurvancan’ı görür ve ona âşık olur. Kızı almak için babasıyla birlikte onun memleketine giderler.” M-25

Öz Denetim

İnsanın kendini kontrol etme mekanizması olarak ifade edebileceğimiz öz denetim, daha iyiye ulaşmak için kişinin tepkilerini ve davranışlarını denetleyip kısıtlayan bir otokontroldür. Masal kahramanları davranışlarını kontrol ederek veya kısıtlayarak tıpkı sabır değerinde olduğu gibi bir mükafata ulaşır. Ele aldığımız masalarda öz denetim değeri dört masalda işlenmiştir. Bu masalarda kahramanlar davranışlarını kontrol altında tutmuş ve masalın sonunda ödüllendirilmişlerdir. İlgili masalardan yaptığımız alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...Üvey anne, delikanlı oğluyla Gülnare’nin evine gelmiş. “Gürültü yapmayın!” diyerek, oyun oynayan Gülnare ile Aymana’ya kızmış. Kızlar selametleri için dudaklarını ısırıp ses çıkarmıyorlarmış.” M-4

“...Gülçehre yiğidin ayağındaki iğneleri çıkarırken çok yorulmuş. O sırada yoldan geçmekte olan bir kervandan köle satın almış ve köle kadına; “Şu iğneleri çekip dur ben biraz dinleneyim.” demiş. Böyle dedikten sonra uykuya dalmış. Kadın iğneleri çıkarmasıyla yiğit uykudan uyanmış. “Ben sizi ölümden kurtardım.” demiş. Köle kadın. “Bu kim?” diye sormuş yiğit. Köle kadın da “Cariyem” cevabını vermiş. Kötü kadın Gülçehre’yi dürtüp uyandırmış. “Civanmert, ben seni boşuna mı satın aldım. Yeter uyuduğun. Kalk iş gör!” diye azarlamış. Gülçehre olanlara mecburen uzun bir süre ses çıkarmamış. Ancak sonunda yiğit köle kadının yalan söylediğini anlamış. Gülçehre’den af dileyerek onunla kırk gün kırk gece düğün yaparak evlenmiş.” M-5

“...Kız, güvercine dönüşüp giden kocasını bulmak için çok uzun bir sefere çıkar ve sonunda kocasına bulur.” M-9

“...Oğlanın sevdiği kız başka birisine verilir. Kız, anne ve babasından korktuğu için ses çıkaramaz. Ancak masalın sonunda gerçekler ortaya çıkar ve oğlan sevdiği kızla evlenir.” M-11

Saygı

İncelediğimiz Özbek masallarında saygı değerini konu almış dört masal bulunmaktadır. Bu masalardan “Bedel Batır”, “Misafir Bey” ve “Ahmetler” adlı masallar küçük kardeşin ağabey(ler)ine gösterdiği saygıyı konu edinmektedir. Saygı değerine rastladığımız son masal ise babasının vasiyeti üzerine baba mesleğini devam ettiren evladı konu edinmektedir. “Alataylı Çocuk” isimli masal evladın, babasının vasiyetine ve mesleğine saygıyı konu edinmektedir.

“...Üç oğul yola çıkmışlar. Onlar çok yürümüşler. Bir ara yol üçe ayrılmış. Küçük kardeş ağabeylerine “Siz benden büyüksünüz siz seçin.” demiş. Büyük ağabey, “giden gelir” yoluna, ortanca ağabey “ya gelir ya gelmez” yoluna, küçük kardeş de “asla gelmez” yoluna gitmiş.” M-7

“...Adam ortanca oğlunu çağırır: “Oğlum, bahçedeki elmanın altına gömdüğüm bir kap altınım var. Ağabeyin büyük, onun elinden iş gelir. Kardeşinse henüz küçük, o paranın kıymetini bilmez. Sen bu altını al, ağabeyin ile kardeşine yardım et. Ağabeyinin sözünden çıkma, benim yerimde onu gör, saygıda kusur etme. Küçük kardeşinizi iyi terbiye ediniz, onu okutunuz.” demiş.” M-11

“...Eski zamanlarda bir adam yaşıyormuş. Onun iki oğlu varmış. Büyüğünün adı Yusufcan, küçüğünün adı Ahmetcan’mış. Babaları öldükten sonra Yusufcan, kardeşi Ahmetcan’a; “Ey kardeş, rahmetli babamız dünyadan göçtü, bizler yetim kaldık. Şimdi ben babamın yemeğini vereyim, sen de gidip yılıklara göz kulak ol, koyunları otlat.” demiş. “Peki ağabey.” demiş Ahmetcan.” M-17

“...Kemgep’in babası odunculuk yapmaktadır. Adam öldükten sonra vasiyeti üzerine Kemgep de bir süre odunculuk yapar.” M-22

Vatanseverlik

Vatanseverlik değeri masallarda en az rastlanan değerdir. Zira masallar evrenseldir. Dolayısıyla bu değeri ele alırken bunu göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Edward Tylor’ın öncüsü olduğu ve 19. yüzyılda ortaya atılan *gelişme kuramına* göre; insan ruhunun her yer de aynı olduğu ve zaman içinde birbirinden habersiz olarak benzer ürünler ortaya koyacağı ifade edilmektedir. Çocuksuz çiftlerin elma yiyerek çocuk sahibi oldukları motifi birçok ilgisiz coğrafyada aynıdır (Çobanoğlu, 2015). Bununla birlikte Dede Korkut anlatıları ile İlyada ve Odysee arasındaki benzerlikler de bu kuramı destekler mahiyettedir. Tüm bu durumlar bize masallardaki evrenselliği kanıtlayıcı mahiyettedir. Dolayısıyla masallarda tek bir vatandan söz etmek pek mümkün değildir. Ancak tüm bunlara rağmen masalı derleyen yahut masal anası dediğimiz masal anlatıcıları, anlattıkları veya derledikleri masallara kendilerinden bir şeyler katmışlardır. İşte bu durum Özbek masallarında da az da olsa vatanseverlik değeriyle kendine yer bulmuştur. İncelediğimiz 30 Özbek masalı içerisinde vatanseverlik değeri üç masalda görülmekte ve en az işlenen değer konumundadır. “Köle Çocuk”, “Pehlivan Rüstem” ve “Çinniay ile Bahtiyar” adlı masallarda vatanseverlik değeri göze çarpmaktadır. Masal kahramanları vatanseverlik değerini vurgularken ata vatanımız, güzel vatanımız gibi kelimeler kullanmışlardır. Vatanseverlik değerini vurgulayan masallardan yaptığımız alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“...Şehir şehir gezip verdiğiniz şeylerle ticaret yapıp gelelim. O şehirlerdeki yoksul, hünerli kişileri de alıp gelelim. Verdiği malları alarak ata vatanımıza dönüp gitsek, bizi nereden bulacak.” M-13

“...Dönüş şerefine yedi gün düğün demek kurulmuş. Şimdi hiç kimse altın için başka memlekete gitmez olmuş. Onlar kendilerinin sevimli, güzel vatanlarının, bitmez tükenmez altın kaynağı olduğunu yeni anlamışlar.” M-14

“...Düğünden sonra Bibihalfa, padişahın huzuruna çıkıp: “Ey padişahım, artık bana izin verirseniz melikeyi alıp kendi vatanıma gideceğim. Bu mutluluktan annemi ve babamı haberdar edeyim, onları sevindireyim” diye ricada bulunmuş. Padişah: “Var yok bir tanecik çocuğum var. Onu da alıp gitme, beni üzüntüde bırakma. Burada kal, benim yerime padişah ol. Ben iyice yaşlandım. Sana vezir olarak hizmet ederim.” demiş. Bibihalfa razı olmamış. “İşiniz düştüğünde dönüp gelirim. Şimdi bana izin verin!” demiş.” M-21

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER (DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Masallar, çocuk gerçekliğini içinde barındıran ve gerçekleri çocuklara eğlendirici yönüyle öğreten türlerin başında gelmektedir. Masallar, çocukların hayal dünyasını, duygu ve düşüncelerini hayata geçiren, çocuklarda estetik ahlakın ve güzelliğin gelişmesini sağlayan anlatılardır. Çocuklara toplum olma bilincini ve evrensel değerleri öğreten sözlü ve yazılı halk edebiyatı ürünleri olarak değerler eğitimi açısından öne çıkan sözlü edebiyat ürünleridir.

Hüseyin Baydemir tarafından hazırlanan Özbek Halk Masalları adlı eserde, Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe öğretim programında belirlemiş olduğu ve doğrudan kazandırılması hedeflenen değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) rastlanılmıştır. Bu bulgu daha önce Kılcan (2016)’ın yaptığı, “Ignác Kúnos’un 44 Türk Peri Masalı”, Akkaya (2014)’nın yapmış olduğu, “Tahir Alangu’nun Keloğlan Masalları”, Karagöz (2017)’ün yapmış olduğu “Naki Tezel’in Türk Masalları”, Kılıç ve Yılmaz (2018)’in yapmış olduğu “Fakir Baykurt’un Masalları” ve son olarak Özdemir ve Ataş (2021)’in yapmış olduğu “Van Masallarının Değerler Eğitimi ve Dil Unsurları Açısından

İncelenmesi” adlı çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bütün bu sonuçlar hem Türk edebiyatında hem de Dünya edebiyatında yer alan masalların çoğunda MEB’in belirlemiş olduğu on temel değer kullanıldığını göstermektedir. Öte yandan kullanılan bu değerlerin kültürel mirasa katkı sunduğu sonucuna da varılabilir.

Çalışmamızda incelenen otuz masalda en fazla rastlanan değer dostluktur. Bu değeri sırasıyla sorumluluk, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, öz denetim, saygı ve vatanseverlik değerleri takip etmektedir. Bu bağlamda belirttiğimiz değerleri içerisinde barındıran Özbek masallarının, Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin öğretiminde kullanılabilirliğini söyleyebiliriz. Özbek masallarında yer alan bahsi geçen değerler sayesinde çeşitli toplumsal öğelerle masalarda karşılaşan, onların farkına varan çocuk, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı olmanın, insanlar arasında yardımseverliğin, toplumda adil olmanın, farklılıklara saygı göstermenin, barışın önemini sezerek, topluma ve insana karşı duyarlı yaklaşma eğilimine girecek, sorumluluk almaya daha istekli olacaktır.

Masalları okuyan çocuklar şimdiye kadar gerçek hayatta karşılaşmadığı yahut karşılaşamayacağı çeşitli toplumsal öğelerin farkına varırlar. Bahsi geçen değerler sayesinde de insan haklarına, temel özgürlüklere saygılı olmayı, sorumluluk almayı, adaletli ve dürüst olmayı, sabrı ve sevgiyi öğrenir. Bunların yanında vatanseverlik değerini barındıran masallarla da vatan sevgisini kavrar. Gerek çalışmamızın konusunu oluşturan Özbek masalları gerekse diğer masallar olsun sadece iyi değerleri konu edinmemektedir. İyi değerlerin yanında az da olsa olumsuz değerler ve olumsuz davranışlar da söz konusudur. Ortaokul çağındaki çocuklar okudukları masalların kahramanlarını örnek alıp onlar gibi davranabilirler. Bu bakımdan masalarda değerler eğitimi yapılırken kullanılan masallara ve onların içeriklerine dikkat edilmelidir. Örneğin; incelediğimiz Özbek Halk Masalları adlı eserin tamamında 70 masal yer almaktadır. Bu masalların birçoğunda astroloji, üzgün prenses, ejderha, peri, yılan, büyü, devler, aldatmalar, cadı kadın, sihirli ayna, üvey anne gibi olumsuz öğeler ve yardımcı kahramanlar bulunmaktadır. Bu durum masalın ana kahramanlarının adaletli, dürüst, yardımsever, saygılı, sorumluluk sahibi vb. özellikleri barındırmasının yanında yardımcı kahramanların sahip olduğu olumsuzluk özellikler nedeniyle istenmedik bir davranışın öğretilmesine de sebep olabilir. Dolayısıyla bu durum Türkçe öğretim programlarında hem Özbek masallarını hem de diğer masalları kullanmak isteyen öğretmenlerin ve eğitimcilerin, masal seçiminde dikkatli ve özenli davranmasını gerektirmektedir.

İncelemiş olduğumuz masalarda başka değerlerin de varlığı muhakkaktır. Ancak çalışmamız MEB’in belirlemiş olduğu on kök değeri esas aldığı için diğer değerler bu çalışmaya konu edilmemiştir. İncelenen eser MEB’in belirlemiş olduğu on kök değer bakımından masalların barındırdığı değerlerle örtüşmektedir. İncelediğimiz masalların neredeyse her birinde birden fazla kök değer yer alması Özbek masallarının değerler eğitimi bakımından zenginliğini göstermektedir. Dolayısıyla gerek ders işlenişi esnasında gerekse ders dışı çeşitli etkinliklerde Özbek masalları, Türkçe derslerinde kazandırılmak istenen hedef değere uygun olarak ders kitaplarındaki metinlere çeşitlilik getirebileceği rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca dersin ve verilmek istenen hedef değer amacına göre masal kahramanlarının özellikleri örtük program yoluyla da değer eğitimi için kullanılabilir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Ağırakça, G. P. (2012). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e mekteplerde ahlak eğitimi ve öğretimi. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Akbaba, B., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2013). The effect of 2011 van earthquake on 8th grade students value rankings. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, Vol. 3(4), pp. 75-85.

- Akbaş O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 6, s. 9-27.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 2/1: 312-324. Doi: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.170>.
- Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. I, S. 3, s. 121-144.
- Baydemir, H. (2013). Özbek halk masalları. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Beill, B. (2003). İyi çocuk, zor çocuk “doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?” (çev: Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bybee, R. W. & Sund R. B. (1990), Piaget for educators. Illinois: Waveland Press.
- Çekin, A. (2012). Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: Bir içerik analizi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, S. 12(2), s. 105-119.
- Çelik, A. U. (2016). Orhun yazıtlarının sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, S.55, s. 47-61.
- Çelikipazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 6-2, s. 413- 424.
- Çifçi, T. (2016). Coğrafya’da değer eğitimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çifçi, T. ve Eser-Ünaldı, Ü. (2014). Coğrafya öğretmenlerinin değer eğitiminin mevcut durumu ile ilgili görüş ve düşünceleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 81-99.
- Çobanoğlu, Ö. (2015). Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma değeri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 79-104.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. İçinde R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu. İstanbul: DEM.
- Kaltsounis, T. (1987). Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Karagöz, B. (2017), Naki Tezel’in Türk masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), s. 534-556.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.

- Kaya, U. (2012). 1839-1923 Tarihleri arasında Osmanlı'da ahlak eğitimi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 20, s. 230-255.
- Kerschensteiner, G. (1954). Karakter kavramı ve karakter terbiyesi (çev: H. Fikret Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72.
- Kılcan, B. (2016), Ignác Kúnos'un kırk dört Türk peri masalı adlı eserinin değerler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(3), Doi: 10.19128/turje.17633.
- Kılıç, B. S. ve Yılmaz, O. (2018), Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), s. 1104-1125.
- Kuçuradi, İ. (1996). Açılış konuşması. İçinde, B. Çotuksöken (haz.), Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim Seminer Bildirileri (ss. 7-11). İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kunduroğlu, T. (2010). 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş "değerler eğitimi" programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Küçük, B., Gedik, F.ve Akkuş, Z. (2014). Masal kitaplarının 6. sınıf sosyal bilgiler değerleri perspektifinden analizi. *Turkish Studies*, 9(2), 1071-1087.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özdemir, Haydar ve M. Sena Ataş (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 481-502.
- Quisumbing, L. R., & de Leo, J. (2005). Learning to do: values for learning and working together in a globalized world. Report prepared by The Asia Pasific Network for International Education and Values Education in Partnership with UNESCO-UNVEOK International Centre for Technical and Vocational Education and Training Sourcebook. Germany: Bonn
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. İn M. Zanna (Ed.), *advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Sever, E., Memiş, A. ve Sever, S. (2015). Pertev Naili Boratav'ın zaman zaman içinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*. 246-263. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOS0zelsayi13214.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 101-115.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. ve Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477-495. Doi:

<http://dx.doi.org/10.5578/keg.5519>

- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, 231-248
- TDK (2011). Türkçe Sözlük (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). Avrupa birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi. İçinde R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu. İstanbul: DEM.
- Turner, T. N. (1999), *Essentials of elementary social studies*, Boston: Allyn and Bacon.
- Ulusoy, K. (2007). Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999), *Children and their World. Strategies For Teaching Social Studies*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 19, s. 499 - 532.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşiltaş, E. (2016). Masallar ile sosyal bilgiler öğretimi. İçinde H. Tokcan (Ed.), Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri (ss.237-259). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 92-99.
- Yıldız, M. ve Çalışkan, H. (2007). Tarihi bir olayın sosyal bilgiler dersinde değer öğretiminde kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama. *KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 119-128.
- Yiğittir, S. ve Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, S. 189, s. 144-154.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Ziebertz, H. G. (2007). Çokkültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. İçinde R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu. İstanbul: DEM.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Fairy tales are the embodiment of children's reality. Children who read fairy tales get acquainted with various social elements in fairy tales. These elements are sometimes justice, sometimes respect, sometimes love and patience. A child who is aware of these learns to respect human rights and fundamental freedoms, to be helpful towards people, to be fair in society, to feel the importance of peace. In this way, it becomes more sensitive to society and people.

Value and culture are two inseparable elements. Every value has a culture and every culture has a value. Culture acts as a bridge between the past and present of the society to which it belongs. It is also the identity of the nation with which it belongs. Therefore, values that are inseparable with culture are one of the elements that keep societies alive. People assign meaning to values according to their expectations. He places that value in everything he produces by making it the focal point of his life. Sometimes it's a fairy tale, sometimes it's a folk tale.

Based on the works written on the concepts of morality and value in Turkish history, the values that were considered important in the past and the prominent methods in gaining these values were tried to be revealed.

Materials and Methods: This study examines Hüseyin Baydemir's Uzbek Folk Tales (2013) in terms of ten root values determined by the Ministry of National Education through the Turkish course. The ten root values in question are; justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. This study reveals whether these values are included in Uzbek fairy tales.

This study was designed as a qualitative study within the scope of the above-mentioned purpose. Document analysis method was used to collect data. Document analysis includes the analysis of written materials containing some data about the information and documents examined. It is a method that can be used to collect data on its own (Yıldırım & Şimşek, 2006). Karasar (2010) states that the document analysis method is also defined as "documentary observation", "systematic analysis of existing records or documents as data sources", "document review" and "library research".

The data of the research were obtained from the Uzbek Folk Tales prepared by Hüseyin Baydemir. Thirty of the seventy tales in the Uzbek Folk Tales were examined and the ten root values determined by the Ministry of National Education were analyzed by document analysis method, taking into account the Turkish teaching curriculum. The findings of the research were obtained by determining whether the above-mentioned values exist in each fairy tale.

The data obtained in the study were analyzed with the descriptive analysis method, which is a qualitative data analysis method. Descriptive analysis requires that the obtained data be summarized and interpreted according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this context, the results obtained through descriptive analysis are presented descriptively and the section on tales includes direct quotations. Percentage and frequency calculations were not made for the values determined in the tales. Instead, a table was prepared showing which fairy tales contain which values.

Findings: The friendship value that we encounter most in Uzbek tales emphasizes giving importance to friendship, trusting each other, sharing and helping.

Tales about the value of responsibility, fairy tale heroes sometimes take responsibility as a result of the advice of family elders and sometimes the helper heroes in the fairy tale. It is seen that the heroes of the fairy tales sometimes got out of trouble thanks to the responsibility(s) they took, and sometimes got rid of the difficult and troublesome situations they experienced as a result of the advice they followed.

Tales about the value of benevolence usually deal with the benevolence of both human-to-human and human-to-animal, as well as the benevolence of supernatural creatures towards humans. In addition, the tales in which we have determined this value also emphasize the happiness that benevolence brings to people.

In fairy tales about the value of justice, it is mentioned that the heroes of the fairy tales feel discomfort in the face of an unfair event they are exposed to, or that they are treated fairly due to an event and then the happiness of all parties.

Tales about the value of honesty often end with honest characters winning or getting what they want because of their honest behavior. This can also be interpreted as gaining an edge over dishonest characters.

In fairy tales about the value of patience, it is seen that the hero of the fairy tale gains as a result of his patience. This achievement sometimes manifests itself as the removal of a situation that causes sadness to the fairy tale hero, and sometimes as the fairy tale hero reaching something that he or she so desires.

In fairy tales about the value of love, the value of love is to family, parents, lover or husband. Another concept of love that draws our attention in the fairy tales we have examined is the love of father-in-law for his son-in-law.

In fairy tales about the value of self-control, the heroes of the fairy tale achieve a reward by controlling or restricting their behavior, just as in the value of patience. In the tales we examined, the self-control value was processed in four tales. In all of these tales, the heroes kept their behavior under control and were rewarded at the end of the tale.

In the tales dealing with the value of respect, the respect shown by the younger brother to his elder brother(s) is generally handled. In addition, in a fairy tale we have determined the value of respect, it is about respect for the will and profession of the father of the fairy tale hero. The least we encounter in Uzbek fairy tales is patriotism. Among the 30 Uzbek tales examined, the patriotism value was determined in three tales.

Discussion and Conclusion: The Uzbek Folk Tales, prepared by Hüseyin Baydemir, include the values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence) that should be given directly to the students of the ten core values determined by the Ministry of National Education within the scope of the Turkish teaching curriculum. In this study, being scientific, sensitivity to the natural environment, sensitivity to aesthetics, etc. values are not included. Because these values are not among the ten root values determined by the Ministry of National Education, they are among the other evaluations aimed with the curriculum. This result, which emerged in the study, is similar to the studies which were previously done by Kılcan (2016), “44 Turkish Fairy Tales of Ignác Kúnos”, by Akkaya (2014), “Tahir Alangu's Tales of Keloğlan”, by Karagöz (2017). “Naki Tezel's Turkish Tales”, “Fakir Baykurt's Tales” by Kılıç and Yılmaz (2018) and finally “Van Tales in Terms of Values Education and Language Elements” by Özdemir and Ataş (2021).

The most frequently discussed value in the 30 Uzbek fairy tales we examined is friendship. This value is followed by responsibility, benevolence, justice, honesty, patience, love, self-control, respect and patriotism. These values, which were determined as a result of the examination, reveal the usability of Uzbek tales while transferring values in Turkish teaching programs.

Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme

Emine SUR¹ 

¹Dr., MEB, Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye

eminesur30@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 29.03.2022

Kabul: 24.08.2022

Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:

Okuma-yazma becerileri
Okuryazarlık
Okuryazarlık türleri

Okuryazarlık 21. yüzyılda bireylerin kendini gerçekleştirebilmeleri, toplumların diğer toplumlarla rekabet edebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin başında gelmektedir. Okunan bir metni anlama, değerlendirme ve dikte edileni doğru bir şekilde yazabilme becerisi olarak açıklanan okuryazarlık bilgi çağında; birtakım görev, beceri ve işlemlerin yerine getirilmesini kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu durum da bir dizi okuryazarlık türünün ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırmanın temel amacı, kullanılan okuryazarlık türlerini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda da 98 okuryazarlık türü bulunduğu; sosyal, eğitim, coğrafya, psikoloji, tarih, sosyoloji, din, ekonomi, siyaset, etnoloji, hukuk, sanat, fen ve matematik, teknoloji, sağlık ve sporla ilgili olduğu; Türkiye’de en fazla sağlık okuryazarlığı, ekonomi/finans okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, çevre/ekoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, fen okuryazarlığı, en az İklim değişikliği okuryazarlığı, iş yeri okuryazarlığı, jeokültürel bilimsel okuryazarlık, kırsal okuryazarlık, müze okuryazarlığı, nicel okuryazarlık, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, ölüm okuryazarlığı, peyzaj okuryazarlığı, tartışma okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, yazılım okuryazarlığı üzerine araştırma yapılmıştır.

A Study on the Concept of Literacy and Literacy Studies in Turkey

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 29.03.2022

Accepted: 24.08.2022

Published: 30.09.2022

Keywords:

literacy skills
Literacy
Types of literacy

Literacy is one of the most important skills that individuals should have in order to realize themselves and to compete with other societies in the 21st century. In the information age, literacy is defined as the ability to understand and evaluate a text read and to write what is dictated correctly; expanded to include the performance of a number of tasks, skills, and operations. This situation has led to the emergence of a series of literacy types. The main purpose of the research was determined as to determine the types of literacy used. Qualitative research method was used in the research and descriptive analysis method was used in the analysis of the data. At the end of the research, there were 98 types of literacy; social, education, geography, psychology, history, sociology, religion, economy, politics, ethnology, law, art, science and mathematics, technology, health and sports; In Turkey, health literacy, economy/financial literacy, media literacy, mathematical literacy, information literacy, digital literacy, environmental/ecology literacy, visual literacy, science literacy, minimum Climate change literacy, workplace literacy, geocultural scientific literacy, Research was conducted on rural literacy, museum literacy, quantitative literacy, student feedback literacy, teacher feedback literacy, death literacy, landscape literacy, discussion literacy, data literacy, and software literacy.

Atıf/Citation: Sur, E. (2022). Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 4 (2), 445- 467.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Kendini gerçekleştirme, kişisel markalaşma, mesleki gelişim, okullaşma ve ulusal kalkınmada oldukça önemli olan okuryazarlık; bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri, sosyal ve politik yaşama aktif bir şekilde katılabilmeleri için sahip olmaları gereken en temel becerilerden birini oluşturmaktadır (Barrett ve Riddell, 2019; Rintaningrum, 2019b; Shara, Andriani, Ningsih, & Kisno, 2020). Okuryazarlık; işgücü piyasasına katkıda bulunması, istihdam fırsatlarını artırması ve öğrencilerin sosyal kalkınmaya hızla uyum sağlamasına yardımcı olmasıyla kalkınmanın itici gücü konumundadır (Nurul, Zulfahita, Sri ve Shahinoor, 2020). 21. yüzyılda bireylerin, ailelerin, toplulukların ve ülkelerin kalitesini güçlendirmeleri ve geliştirmeleri; diğer toplumlarla rekabet edebilmeleri etkin birer okuryazar olmalarına bağlıdır (Husna, Zulfahita, Mulyani ve Rahman, 2020). Okuryazarlığın birey ve toplum yaşamında taşıdığı önem psikologların, dilbilimcilerin, eğitimcilerin, sosyologların yaklaşık elli yıldır çalışmalar yapmasını ve bu alandaki bilgi birikiminin artmasına katkıda bulunmasını sağlamıştır. Hem farklı alandaki araştırmacıların okuryazarlık üzerinde araştırma yapması hem de okuryazarlığın sosyal bir yapıya sahip olması onu farklı uzmanlık alanlarında, farklı kültürel gruplarda ve farklı zamanlarda farklı şeyler ifade eden karmaşık, göreceli ve dinamik bir yapıya dönüştürmüştür (DSE/CEOV, 1994; Lo Bianco & Freebody, 2001 Akt. Rintaningrum, 2009a).

19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan okuryazarlık; ilk başta metni deşifre etme ve kodlama becerisine atıfta bulunmak için kullanılan bir kavramken (Ohler, 2009), ilerleyen yıllarda psikodilbilimsel bir tahmin oyunu (Goodman, 1976), beceri temelli mekanik süreçlerin oluşturulması (Flesch, 1981), okuyucular ve yazarlar arasında bir kaynaşma (Shannahan, 1990), okuyucu ve metin arasındaki bir işlem (Rosenblatt, 1994) (Akt. Kinzer ve Leu, 2016), okuduğunu anlama ve kendini yazıyla anlatabilme, zihin becerilerinin gelişimi (Güneş, 2000) ile ilişkili bir yapıyı ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır. PIRLS okuryazarlığı toplumun ihtiyaç duyduğu, bireyin değer verdiği yazılı dil biçimlerini anlama ve kullanma yeteneği (Baer, Baldi, Ayotte ve Green, 2007); OECD (2018) kişinin amaçlarına ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, yansıtması ve metinlerle ilişki kurma becerisi olarak açıklamaktadır. En genel haliyle okuryazarlığı; bireylerin topluma katılması, hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi için kelime dağarcığı, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinin uygun kullanımı yoluyla sosyal bir bağlamda anlamlı içerik oluşturma, bütünleştirme ve bunlar hakkında düşünme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Ateş ve Aşçı, 2021; Frankel, Becker, Rowe, Pearson & From, 2016; OECD, 2019).

Sözcükleri seslendirme ve/veya dikte edileni doğru bir şekilde kopyalama olarak ifade edilen okuryazarlığın tanımı 21. yüzyılda belirli bağlamlarda belirli amaçların, becerilerin ve işlemlerin gerçekleştirilmesini kapsayacak şekilde genişlemiştir (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Bilim, sanat ve teknolojiye yaşanan gelişmeler bireylerin çeşitli alanlarla ilişkili yeni yeterliliklere sahip olmasını gerekli kılmıştır. Dijital çağın gerektirdiği yeni beceriler okuryazarlığın okuma-yazma, hesap yapabilme becerilerini kapsamasıyla birlikte bu kavramın çeşitli bilim dallarında farklı anlamları kapsayacak şekilde kullanılmasını sağlamıştır.

Lytle ve Wolfe (1989) okuryazarlık kavramını beceri olarak okuryazarlık, görev olarak okuryazarlık, uygulama olarak okuryazarlık ve eleştirel yansıma olarak okuryazarlık olmak üzere dört başlık altında toplamaktadır. Lytle ve Wolfe (1989) ilk başlıktaki okuryazarlığı, standartlaştırılmış başarı testleri yoluyla ölçülebilen okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilere; ikinci başlıktaki okuryazarlığı aile yaşamı, sağlık, yurttaşlık ve ekonomi gibi belirli bir alanda günlük yaşamın çeşitli görevlerini yerine getirmek için okuryazarlık becerilerini uygulama ve bu yaşam bağlamlarında etkili bir şekilde işlev görme yeteneği; üçüncü başlıktaki okuryazarlığı, bir topluluğa özgü olan birden çok okuryazarlığın varlığını kabul etme; dördüncü başlıktaki okuryazarlığı, toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmiş olarak dünyayı yorumlama ve yaygın olarak kabul edilen değerler, davranışlar ve inançlar

hakkında bir bilinç geliştirme süreci olarak açıklamaktadır (Walter, 1999). Lytle ve Wolfe'nin (1989) okuma-yazma becerilerini yerine getirmenin ötesinde herhangi bir alanda bireylerin çeşitli beceri ve işlemleri yerine getirmesi olarak açıkladığı ve görev olarak okuryazarlık şeklinde belirlediği okuma kavramı çeşitli bilim dallarında bir dizi okuryazarlığın doğmasında etkili olmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı “alanyazında kullanılan okuryazarlık türlerini” tespit etmektir. Temel amaca bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Okuryazarlık türlerini tespit etmek
2. Okuryazarlık türlerinin bilim dallarına göre sınıflandırmasını yapmak
3. Alanyazındaki okuryazarlıklarla ilgili Türkiye’de hazırlanan tez ve makalelerin dağılımını tespit etmek

YÖNTEM

Alanyazıdaki okuryazarlık türlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde bazı ölçütler belirlenmiştir: a) Makale ve tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ve Google Akademiden ulaşılmıştır. b) İncelemeye dâhil edilecek çalışmalar Türkiye ile sınırlı tutulmuştur. c) Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için son tarih olarak 1.10.2021 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Alanyazındaki Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Alanyazında yer alan okuryazarlıklar ağ/web/ internet/ hiper okuryazarlığı, afet okuryazarlığı, ağız sağlığı okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı, ajitasyon okuryazarlığı, akademik okuryazarlık, algortitmik okuryazarlık, antik okuryazarlık, arşiv ve kütüphane okuryazarlığı, araştırma okuryazarlığı, aşı okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, biyoloji okuryazarlığı, biyoçeşitlilik okuryazarlığı, bürokrasi okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, covid-19 okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dans okuryazarlığı, değerlendirme okuryazarlığı, dengeli okuryazarlık, din okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, dijital değerlendirme okuryazarlığı, dijital medya okuryazarlığı, dijital reklam okuryazarlığı, dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı, duygusal okuryazarlık, e okuryazarlık, eğitim programı okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlığı, erken okuryazarlık, enerji okuryazarlığı, eskiçağ okuryazarlığı, estetik okuryazarlığı, eşitlik okuryazarlığı, ev okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, film okuryazarlığı, fiziksel okuryazarlık, gelecek okuryazarlığı, genetik okuryazarlığı, geometri okuryazarlığı, gıda ve beslenme okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, haber okuryazarlığı, haber medyası okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, hiphop okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, irksal okuryazarlık, iklim değişikliği okuryazarlığı, insan hakları okuryazarlığı, İslami finansal okuryazarlık, istatistik okuryazarlığı, işlevsel okuryazarlık, işyeri okuryazarlığı, jeokültürel bilimsel okuryazarlığı, kırsal

okuryazarlık, kredi kartı okuryazarlığı, kültürel miras okuryazarlığı, küresel miras okuryazarlığı, mali okuryazarlık, marka okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, meta okuryazarlığı, mimarlık okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, müze okuryazarlığı, nicel okuryazarlık, okyanus okuryazarlığı, oyun tasarımı okuryazarlığı, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, ölüm okuryazarlığı, peyzaj okuryazarlığı, politik okuryazarlık, reklam okuryazarlığı, ruh sağlığı okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, su okuryazarlığı, sürdürülebilir okuryazarlık, tarımsal okuryazarlık, tarih okuryazarlığı, tartışma okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, video oyunu okuryazarlığı, yazılım okuryazarlığı olarak tespit edilmiştir. Aşağıda alanyazındaki okuryazarlıklar hakkında bilgi verilmiştir:

Ağ/ Web/ İnternet/ Hiper Okuryazarlığı: Ağ bağlantılı bilgilerin üretildiği, yönetildiği ve kullanıma sunulduğu sistemleri anlamaktır (Naik, Kumar ve Sab, 2016).

Afet Okuryazarlığı: Bireylerin afet azaltma, hazırlık, müdahale, kurtarma bağlamında bilinçli kararlar vermek ve talimatları takip etmek için bilgileri okuma, anlama ve kullanma yeteneğidir (Mufit, Asrizal, Hanum ve Fadhilah, 2020).

Ağız Sağlığı Okuryazarlığı: Ağız sağlığı bilgisine ve ağız öz bakımı davranışına sahip olmaktır (Sistani, Yazdani, Virtanen, Pakdaman ve Murtomaa, 2013).

Ahlak Okuryazarlığı: Doğru ahlaki tercihleri yapabilmek için gerekli birçok bilgi ve yeteneğe sahip olmaktır (Bejovic & Elliott, 2011 Akt. Bilecik, 2015).

Ajitasyon Okuryazarlığı: Ajite eden metinleri okumak ve yazmak bu sayede kimlik, beceriler, yeterlilikler, entelektüellik ve eleştirelliği geliştirebilmektir (Muhammad, 2019).

Akademik Okuryazarlık: Bireyin bilgiyi kavrayarak ve bilginin farkında olarak onu hayatında kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel düşünme penceresinden bakarak kendi hayatına yön verebilmesi ve elde ettiği bilimsel bilgiyi etkili şekilde aktarabilmesidir (Demir ve Deniz, 2020).

Algoritmik Okuryazarlık: Bireysel bilgi kaynaklarını değerlendirmek, bu kaynakları oluşturmak için kullanılan süreçleri dikkate almaktır (Garingan ve Pickard, 2021).

Antik Okuryazarlık: Yunan alfabesinin icadından itibaren klasik dünyada okuryazarlığın seviyeleri, türleri ve işlevlerine dair yapılan kapsamlı incelemelerdir (Harris, 1989).

Arşiv ve Kütüphane Okuryazarlığı: Kütüphane kaynaklarının ve hizmetlerinin etkin kullanımınıdır (Coravu, 2010 Akt. Uluçay, 2019).

Araştırma Okuryazarlığı: Hem var olan araştırmaları analiz edip anlamlandırıp sonuçlarından faydalanabilme hem de bağımsız bir şekilde araştırma yapabilme becerisine sahip olmaktır (Yıldız, Kılıç, Gülmez ve Yavuz, 2019).

Aşı Okuryazarlığı: Bireylerin aşılardaki uygun kararları vermek için temel sağlık bilgileri ve hizmetlerini elde etme, işleme ve anlama kapasitesine sahip olma derecesidir (Ratzan, 2011 Akt. Durmuş, Akbolat ve Amarat, 2021).

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi ihtiyacını fark etme, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi arama stratejileri geliştirme, bilgi arama, bulma, seçme, değerlendirme, kullanma, sınıflama, düzenleme, yorumlama, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirme ve iletme gibi bilgi becerilerinin; muhakeme yürütebilme, karar verebilme, problem çözebilme, analitik düşünebilme, eleştirel düşünebilme, sentez yapabileme, yaratıcı düşünebilme, yeni bilgi üretebilme, geçmiş deneyimlerden yararlanarak bilgi ve beceri transferi yapabileme ve bilgiyi içselleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin; iletişim, ekip çalışması, işbirliği, kişisel motivasyon, uyum sağlama gibi bireysel becerilerin birleşiminden oluşmaktadır (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı: Bireyin evde, okulda, işyerinde ve toplum içerisinde günlük hayata etkin bir katılım sağlayabilmesi için bilgisayarı ve bilgisayara ilişkin teknolojileri yeni bir şeyler yaratma veya iletişim gibi çok amaçlı kullanma becerisidir (Tat ve Doğan, 2018).

Bilimsel Okuryazarlık: Doğal dünyanın birliği fikrine saygı duymak, bilimlerin birbirine bağlı olduğu bazı önemli durumların farkında olmak, bilimlerin bazı anahtar kavramlarını ve prensiplerini anlayabilmektir (Rutherford & Ahlgren, 1990).

Biyoloji Okuryazarlığı: Biyolojideki kavramlar arası ilişkileri oluşturabilme, bilgiyi zihinde yapılandırarak organize etme ve bilgilerini başka alanlara aktarabilme, bilimsel araştırma yöntemlerini uygulayabilme, biyolojik bilginin önemine yönelik öznel yorumlar geliştirebilme ve farklı sorularla sorgulayarak bilgiyi değerlendirip zihinde yapılandırabilmektir (Soğuksu, 2013).

Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı: Biyoçeşitlilik kavramına ve biyoçeşitliliğin korunmasına katkıda bulunan ilgili davranışlar hakkında bilgi ve anlayışa sahip olmaktır (Moss, Jensen ve Gusset, 2014).

Bürokrasi Okuryazarlığı: Bürokrasi ile ilgili bilgiye sahip olmak ve bürokratik işlemleri başarıyla yerine getirebilmektir (Carmichael, 2006).

Coğrafya Okuryazarlığı: Coğrafi bilgileri anlama ve kavrama sonucunda bunları beceri haline getirme yetkinliğidir (Dikmenli, 2015).

Covid-19 Okuryazarlığı: Covid-19 ile ilgili bilgi sahibi olma ve korunma yollarını bilmektir (Naveed, Shaikat ve Anwar, 2020).

Çevre/Ekoloji Okuryazarlığı: Bir bireyin günlük yaşamda insan, toplum ve doğal sistemler arasında var olan doğal ilişkileri ve bu ilişkilerin nasıl daha sürdürülebilir bir şekilde yapılabileceğini bilmesi ve başarılı bir şekilde eyleme geçirebilme kapasitesidir (O'Brien, 2007 Akt. Altınöz, 2010).

Çoklu Okuryazarlık: Bireyin basılı (kitaplar, dergiler, gazeteler ve yayınlar) ve basılı olmayan materyalleri (şarkılar, şarkılar, kitaplar) eleştirel olarak okuma, anlama ve yazma yeteneğidir (Sheridan-Thomas, 2007 Akt. Hussain ve Ahmad, 2021).

Dans Okuryazarlığı: Bir sanat formu olarak dansı yaratma, gerçekleştirme ve dansa tepki verme becerisidir (McCutchen, 2006 Akt. Curran, Gingrasso, Megill & Heiland, 2011)

Değerlendirme Okuryazarlığı: Güvenilir değerlendirmeler oluşturma ve ardından il eğitim standartlarına bağlı geçerli öğretim kararlarını kolaylaştırmak için bu değerlendirmeleri yönetme ve puanlama yeteneğidir (Popham 2004, 2013; Stiggins, 2002, 2004 Akt. Deluca, LaPointe-McEwan, Luhanga, 2015).

Dengeli Okuryazarlık: Bir metni fonemik farkındalık, akıcılık, ifade gücü, kelime bilgisi ve anlama yoluyla okumaktır. Günlük sesli okumalar, bağımsız okuma süresi, okuma atölyesi, yazma atölyesi ve sistematik kelime etüdü eğitimi bu yaklaşımın temel özellikleri arasında yer almaktadır (Shaw & Hurst, 2012).

Din Okuryazarlığı: Dini terimleri, ibadetleri, dinin tarihi ve sosyal arka planını, inanç esaslarını bilmektir (Bilecik, 2015).

Dijital Okuryazarlık: Dijital ortamda yer alan bilgileri anlama, kavrama ve kullanma yeteneğidir (Gilster, 1997).

Dijital Değerlendirme Okuryazarlığı: Dijital ortamda yer alan bilgileri değerlendirme becerisidir.

Dijital Medya Okuryazarlığı: Sosyal, kültürel, politik ve ekonomik hayata katılmak ve katkıda bulunmak için teknolojiler yaratma ve kullanma becerisine sahip olmaktır (Ahmad, Halka ve Mohamed, 2020).

Dijital Reklam Okuryazarlığı: Dijital medya aracılığıyla dolayımlanan reklam iletilerinin, medya kullanıcısı tarafından tanınması, anlaşılması ve değerlendirilmesidir (Erdem, 2014).

Dijital Sağlıklı Diyet Okuryazarlığı: Sağlık sonuçlarını iyileştirmek için dijital sağlıklı beslenmeyle ilgili bilgilere erişme, anlama, yargılama ve uygulama becerisidir (Duong, Pham, Do, Kim, Dam, Le, Nguyen, Nguyen, Nguyen, Le, Do & Yang, 2020).

Duygusal Okuryazarlık: Duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma, duyguları kendine ve başkasına uygun şekilde ifade edebilme becerilerinden oluşan bir yapıdır (Steiner, 1979 Akt. Coşkun ve Öksüz, 2018).

E-Okuryazarlık: Elektronik ortamlarda bilgisayar, cep telefonu vb. mesajları düzenleyebilme, kullanabilme ve paylaşabilme; interneti kullanabiliyor olma; temel teknik becerileri bilme ve aynı zamanda bilgisayar okuryazarı olma demektir (HEFCE, 2004; Kılcan & Çepni, 2017; Sakallı, 2015, Akt. Bilge ve Kılcan, 2020).

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört ana boyuttan oluşmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığı da bu dört boyutu anlama, yorumlama, dört boyutun birbiri ile olan ilişkisini analiz etme, sentezleme, uygulama ve uyarlayabilmektir (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Ekonomi/Finans Okuryazarlığı: Üretici, tüketici ve yatırımcı olarak kar ve maliyet ile kaynakların sınırlılığını değerlendirerek daha bilinçli seçimler yapabilme; her bir yöntemin kar ve zararını tartarak hizmetleri ve kazançları ayırarak değerlendirebilme; bireylerin davranışlarını etkileyen ekonomik güdüleri tanımlayabilme; rekabetin, ticari engellerin, kıtlık ve aşırılık ile üretici tüketici arasındaki etkileşimin fiyatlara nasıl yansıdığını anlayabilme; kamu ve özel ekonomi kurumlarının rollerini tanımlayabilme; gelirin temelleri ile dağılımının yanı sıra risk, yatırım, işsizlik, enflasyon, faiz oranlarını anlayabilme; alternatif kamu politikalarının fayda ve zararlarını değerlendirerek tanımlayabilmedir (Boz, 2019).

Elektronik Okuryazarlık: Öğrenme ihtiyacı doğrultusunda farklı elektronik ortamlardaki her türlü metne ulaşma, edinilen bilgiyi mevcut bilgisel altyapı ile yeniden yapılandırma ve gerektiğinde bilgiyi elektronik kanallar aracılığıyla üretme (metne dönüştürme) faaliyetlerini içeren bir süreçtir (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Eleştirel Okuryazarlık: Metnin anlamının sorgulanmasını, yazarın ve metnin amacının düşünülmesini, metnin tarafsız olmadığına bilinmesini, metnin yapılandırılma biçiminin sorgulanmasını ve meydan okunmasını, metne yönelik farklı yorumların vurgulanmasını, toplum üzerinde dilin gücünün analiz edilmesini, öğrencilerin konuya ilişkin duruş almalarını, öğrencilerin kendi değerlerini ve tutumlarını düşünmelerini, öğrencilerin sosyal eyleme geçmelerini kapsayan bir kavramdır (Department of Education in Tasmania, 2009 Akt. Dal, 2012).

Erken Okuryazarlık: Bireylerin okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır (Akt. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Enerji Okuryazarlığı: Enerji kullanımını anlamlandırma; enerji tasarrufuna yönelik olumlu tutum, eylem ve davranışa sahip olmaktır (Howell, 2018).

Eskiçağ Okuryazarlığı: Eski çağda yaşanmış olayları derleme ve ulaşılan bulguları analiz edebilmektir.

Estetik Okuryazarlığı: Günlük ve açık ortamlardaki öğrenme potansiyelini belirleme ve bunlar aracılığıyla metodik olarak bir öğrenme sürecini hayata geçirmektir (Gallagher ve Ihanainen, 2015).

Eşitlik Okuryazarlığı: Eşitlik ve ilgili sosyal adalet konularını 'okuma' veya bu konularda bir farkındalığa sahip olma, nasıl müdahale edileceğini seçme ve günlük eylemlerimizle eşitlik ve sosyal adalet yaratmak için 'yazma' veya eylemde bulunma becerisidir (Stuart, Bunting, Boyd, Cammack, Frosthalm, Graveson, Mikkelsen, Moshuus ve Walker, 2020).

Ev Okuryazarlığı: Çocuklara sağlanan çeşitli kaynaklar ve fırsatlar ile bu fırsatların sunumunu belirleyen ebeveynlerin beceri, yetenek ve eğilimleri olarak tanımlanabilir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002).

Fen Okuryazarlığı: Doğal dünyayı tanıma ve onun tümeşikliğine saygı duyma; matematik, fen ve teknolojinin birbirine bağlı olduğunun farkında olma; fenin bazı temel kavramlarına aşina olma, bilimsel düşünme kapasitesine sahip olma, fen matematik ve teknolojinin birer insan girişimi olduğunun ve bunların risklerinin ihtimallerinin ve limitlerinin farkında olma; yaşamlarında sosyal kararlarda ve problem çözmeye bilimsel bilgileri kullanabilme yeteneğine sahip olmaktır (Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010).

Film Okuryazarlığı: Bireylerin gördüklerini anlaması, gördükleri arasında bağlantı kurması, gerçekte görüntüyü ayırt edebilmesi, sinemasal teknikleri ve yabancı içeriği anlamlandırmasıdır (İldırar, 2015).

Fiziksel Okuryazarlık: Motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik; bilgi, anlayış, yaşam için fiziksel aktivitelere katılma değer ve sorumluluğunu almaktır (Whitehead, 2013).

Gelecek Okuryazarlığı: Geleceği hayal etmemizi ve şimdiki zamanda seçimler yapmamızı sağlayan ileriye dönük varsayımları toplu olarak belirlememize ve icat etmemize yardımcı olan, tasarlanmış kolektif bir süreçtir (Cagnin, 2018).

Genetik Okuryazarlığı: Genel olarak, bireylerin genetik ile ilgili kavramları anlayarak bu kavramların yaşamlarıyla olan ilişkisini kurabilmesidir (Bowling vd., 2008; Bowling, 2007 Akt. Özsevgeç, Erdoğan ve Özsevgeç, 2014).

Geometri Okuryazarlığı: Geometrinin sözcük ve sembollerini bilme, doğru terminolojiyi kullanma ve fikirleri doğru dili kullanarak açıklayabilmektir (<https://topdrawer.aamt.edu.au/>)

Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı: Gıda ve beslenme ile ilgili bilgilere erişme, analiz etme, değerlendirme, doğru kararlar alarak uygulayabilme; sağlıklı beslenmeyi geliştirme, sürdürme, uygun miktarda sağlıklı besin seçme ve tüketme, gıda sisteminin işleyişini değerlendirme ile gıda güvencesinin sağlanması için gerekli olan, istek, bilgi, beceri, tutum, davranış ve yeteneklerin bileşimidir (Aktaş ve Özdoğan, 2016).

Görsel Okuryazarlık: İletişim sürecinde, görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisidir (Tüzel, 2010).

Grafik Okuryazarlığı: Grafik üzerinde verilen bilgileri fark etme, bilgiler arasında ilişki kurma, değerleri karşılaştırıp sonuçlar çıkarma, elde edilen sonuçlarla ilgili genellemeler yapmaktır (Akgün, 2010).

Haber Okuryazarlığı: Güvenilir ve şüpheli haberleri ayırt etme, güvenilir kaynakları tercih etme becerisidir (Craft, Ashley & Maksl, 2017).

Haber Medyası Okuryazarlığı: Haber medyası okuryazarlığı; haber tüketicilerini, toplumun politik ve sosyal yapıları ile ilgili bilinçli kararlar verebilmeleri için yararlı ve doğru bilgiler aramaya yetkilendirmektir (Craft ve diğerleri, 2017).

Harita Okuryazarlığı: Haritaları günlük yaşamda kullanma ve haritaları anlama yeteneğidir (Koç ve Çifçi, 2016).

Hiphop Okuryazarlığı: Rap/Hiphop söylemini, özellikle de pop kültürü biçimlerini, Siyah söylemlerin yörüngesi içine yerleştirmek, onları Siyah insanların kendini gerçekleştirme arayışlarından kaynaklanan yaşanmış deneyimleriyle ilişkilendirmektir (Richardson, 2006).

Hukuk Okuryazarlığı: Hukuka ait kaynakları doğru okuyabilmeye ek olarak hukuk terimlerini doğru anlamaktır. Hukuk okuyazarı bir birey yaşamında hukuka ilişkin kavramlarla karşılaştığında bunları doğru zamanda doğru yerde kullanabilmelidir. Toplum düzenini sağlayan hukuk kuralları açısından önemli olan da hukuk kurallarının hayata geçirilebilmesidir (Oğuz, 2013).

İrksal Okuryazarlık: Irkçılık altında yatan yapısal, politik ve ekonomik koşulların veya öncüllerin anlaşılmasıdır (Skerrett, 2011).

İklim/ İklim Değişikliği Okuryazarlığı: İklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olmak, iklim değişikliğinden endişe duymak, günlük yaşam davranışlarını iklim dostu şekilde değiştirebilmektir (Kuthe, Körfgén, Stötter & Keller, 2019).

İnsan Hakları Okuryazarlığı: İnsan haklarını ve insan hakları değerlerini içselleştirme, uygulanması için çaba sarf etmektir (Becker, de Wet ve van Vollenhoven, 2015).

İslami Finansal Okuryazarlık: İslami finansal hizmetlere ilişkin bilgi, farkındalık ve beceriye sahip olma derecesidir (Yıldız, 2020).

İstatistik Okuryazarlığı: Akıl yürütmeyi desteklemek için istatistiksel verileri/bilgileri yorumlama, eleştirel olarak değerlendirme, tartışma veya iletme yeteneğidir (Gal, 2002).

İşlevsel Okuryazarlık: Okuma- yazma ve aritmetik ile ilgili edinilen bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanılabilme durumudur (Özenç, 2012).

İşyeri Okuryazarlığı: Çalışanların işlerinde başarılı olmaları ve işlerinin taleplerini sağlıklı, üretken bir şekilde yönetebilmeleri için sahip olmaları gereken beceridir (<https://abclifeliteracy.ca/workplace-literacy/>).

Jeokültürel Bilimsel Okuryazarlık: Bir bireyin yer, yönelim, kültürel anlayış ve bilimsel karar verme, problem çözme, kendi bilgi ve potansiyelini geliştirme için uluslararası topluluktaki mekansal ilişkileri ayırt etme ve eleştirel olarak değerlendirmesidir (Blyznyuk, 2019).

Kırsal Okuryazarlık: Kırsal toplulukları sürdürmek için gereken fırsatları, kamu politikalarını ve ekonomik fırsatları yaratma becerisidir (Corbett & Donehower, 2017).

Kredi Kartı Okuryazarlığı: Kredi kartlarının kullanımı ve yönetimi ile ilgili kavramların genel olarak anlaşılmasıdır (Limbu & Sato, 2019).

Kültürel Miras Okuryazarlığı: Kültürel miras ürünlerine ve söz konusu ürünler hakkında bilgilere erişme; kültürel mirasa ilişkin bilgileri ve verileri karşılaştırabilme ve analiz edebilme, kültürel mirasla ilgili bilgileri profesyonel ve etik olarak kullanabilme ve yaratabilmektir (Öztemiz, 2020).

Küresel Okuryazarlık: Çeşitli kültürler arası bakış açılarını anlamamanın ve takdir etmenin önemine dair bir farkındalık, küresel vatandaş olma isteği, küresel bir köyde rekabet etmek ve başarılı olmak için “yeni okuryazarlık” becerilerini kullanma konusunda duyulan güvendir (Wang ve diğerler, 2010 Akt. Hsu ve Wang, 2010).

Mali Okuryazarlık: Ekonomik okuryazarlığın daha çok kamu maliyesi kısmı ile ilgilenen ve kişilerin vergi, bütçe, harcama, borçlanma vb. konularda temel düzeyde bilgi sahibi olma ve bu çerçevede meydana gelen değişimlerin sonuçlarını öngörebilme ve buna karşılık kararlar alabilmeleridir (Teyyare, Ayyıldız, Dirican, Zıvalı ve Renkli, 2018).

Marka Okuryazarlığı: Tüketicinin; markaları ve marka imajlarını tanıtma, sürdürme ve yeniden

formüle etmede pazarlama uygulamalarında kullanılan stratejileri deşifre etmeleridir (Bengtsson & Firat, 2006).

Matematik Okuryazarlığı: Bireyin düşünen, üreten ve eleştirel bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir (OECD, 2016 Akt. Şefik ve Dost, 2016).

Medya Okuryazarlığı: Medya araçlarının çok boyutlu iletilerinin eleştirel olarak çözümlenmesi ve üretilmesidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2014).

Meta Okuryazarlık: Bilgi okuryazarlığına yönelik üstbilişsel bir yaklaşımdır. Temel becerileri geliştirmenin ötesine geçilmesini sağlayan, öğrencileri daha derine inmeye ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeye hazırlayan bir okuryazarlıktır (Mackey & Jacobson, 2015).

Mimari Okuryazarlığı: Mimarinin yinelemeli, biçimsiz, bağlamsal bir yapı ve insan yapımı bir şeyle ilgilenmenin yolu olduğunu bilmektir. Mimarinin kavramlar, özellikler ve ilkeler açısından kavramsallaştırılabilmesidir (Kumar, Lokku & Natarajan, 2021).

Müzik Okuryazarlığı: Dizeleri notalandırma, okuma ve doğru biçimde sese yansıtma becerisidir (Uluçay, 2019).

Müze Okuryazarlığı: Müzede bulunan nesnelere inceleme, buradaki açık ve örtülü mesajları kavrama, müzede çalışan personel ile iletişim kurabilmektir (Gilbert, 2016).

Nicel Okuryazarlık: Matematiksel, mantıksal ve bilişsel becerilerin toplamıdır. Mantıksal ve biçimsel yanlışlıkların farkında olma, tahminler ve karşılaştırmalar yapma, finansal yönetim becerilerine aşina olma, istatistiksel akıl yürütme, grafik görüntülerini yorumlama, elektronik tabloları kullanmaktır (Briggs, 2018).

Okyanus Okuryazarlığı: Okyanusların insan yaşamı için önemini, işlevlerini ve verilen zararların yarattığı olumsuz etkiyi bilmektir (Kurtay, 2018).

Oyun Tasarımı Okuryazarlığı: Dijital oyunları uygun şekilde kullanma ve tasarlama yeteneğidir (Hung, Yang & Tsai, 2020).

Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı: Öğrencilerin geribildirim süreçlerini anlama, kullanma ve bunlardan yararlanabilmeleridir (Molloy, Boud & Anderson, 2020).

Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı: Geribildirim süreçlerini öğrencilerin geribildirimini almasını sağlayacak ve öğrenci geribildirim okuryazarlığının gelişimini tohumlayacak şekilde tasarlamaya yönelik bilgi, uzmanlık ve eğilimlerdir (Carless & Winstone, 2020).

Ölüm Okuryazarlığı: Yaşam sonu ve ölüm bakımı seçeneklerine erişmeyi, bunları anlamayı ve bunlara göre hareket etmeyi mümkün kılan bir dizi bilgi ve beceridir (Noonan, K., Horsfall, D., Leonard, R. & Rosenberg, 2016).

Peyzaj Okuryazarlığı: Şehri planlamak, tasarlamak ve inşa etmektir (Spirn, 2005).

Politik Okuryazarlık: Toplumdaki kararların nerede ve nasıl alındığı hakkında bilgi sahibi olma, müdahil olma hakkı, çeşitli politik fikirlere, tartışma formlarına ve tartışma adabına aşina olma, kişisel bir politik değerler kümesinin geliştirilmesi ve bunları pratikte uygulamak için gereken beceri ve güvene sahip olunması, politik konular hakkında başkalarıyla etkin bir şekilde diyalog kurabilme gibi birçok spesifik yetiye de sahip olmayı gerektiren bir okuryazarlık formudur (Dağ ve Koçer, 2019).

Reklam Okuryazarlığı: Karşılaşılanların farkına varma, reklamları eleştirme ve reklamların iletildiği mesajlarını algılayarak değerlendirebilmektir (Yapıcıoğlu Ayaz, 2020).

Ruh Sağlığı Okuryazarlığı: Ruhsal bozukluklara yönelik sahip olunan bilgidir. Ruh sağlığı okuryazarlığı; bir bozukluğun ne zaman geliştiğinin farkına varılması, mevcut tedavilere ilişkin sahip olunan bilgi, hafif düzeydeki problemler için yardım stratejilerini bilme, zihinsel sağlık krizinde olanları desteklemektir (Jorm, 2012).

Sanat Okuryazarlığı: Sanata ilişkin kavramları bilmek, sanatsal bilgi ve uygulamaları günlük hayata aktarabilmektir (Afacan ve Kaya, 2019).

Sağlık Okuryazarlığı: Bireylerin sağlıkları ile ilgili bilinçli seçimler yapmak, sağlık risklerini azaltmak ve yaşam kalitelerini arttırmak için sağlıkla ilgili bilgi ve kavramları aramaya, anlamaya, değerlendirmeye ve kullanmaya yönelik sahip olduğu beceri ve yetkinliklerdir (Zarcadoolas vd., 2005 Akt. Deniz, 2020).

Sayısal Okuryazarlık: Dijital bir aygıtı ya da yazılımı yalnızca kullanmak değil, aynı zamanda bu beceriyi sayısal ortamlarda günlük işlerin verimli şekilde gerçekleştirebilmesi için sahip olunması gereken birtakım bilişsel, psiko-motor ve sosyo-duygusal beceriler bütünüdür (Eshet-Alkalai, 2002 Akt. Arık ve Kıyıcı, 2019).

Sosyal Medya Okuryazarlığı: Sosyal medyayı etkili, verimli bir şekilde kullanmak için ihtiyaç duyulan teknik ve bilişsel yeterliliklerdir (Daneels & Vanwynsberghe, 2017).

Sivil Okuryazarlık: Hükümet hakkında bilgiye sahip olma, siyasi gelişmeleri takip etme ve siyasi hayata aktif olarak katılmaktır (Pattie & Johnston, 2003).

Su Okuryazarlığı: Yaşantılar ve gözlemler yoluyla su molekülünün davranışlarını öğrenme, kavrama, hangi durumda zarar göreceğini, kirleneceğini öngörme ve kendi su ayak izini hesaplayabilecek yetiyi kazanmaktır (Dinç, 2018).

Sürdürülebilir Okuryazarlığı: Kişinin ekonomi, çevre ve toplum arasındaki yerel ve küresel ilişkileri istikrarsızlaştıran konular hakkında; yenilikçi, geliştirmeye odaklanan, disiplinler arası, işbirlikçi, toplum temelli bir araştırma forumunda olumlu katkılar yapmak için gerekli bilgiye sahip olmasıdır (<https://guides.lib.k-state.edu/>).

Tarımsal Okuryazarlık: Hayvanların kullanımlarını ve rollerini, hayvan refahı ve hayvancılık uygulamalarını, üretim uygulamalarının fiyatlar üzerindeki etkisini, gıda güvenliğini, ürün geliştirmeyi ve teknolojiyi anlamaktır (Frick, Kahler & Miller, 1991).

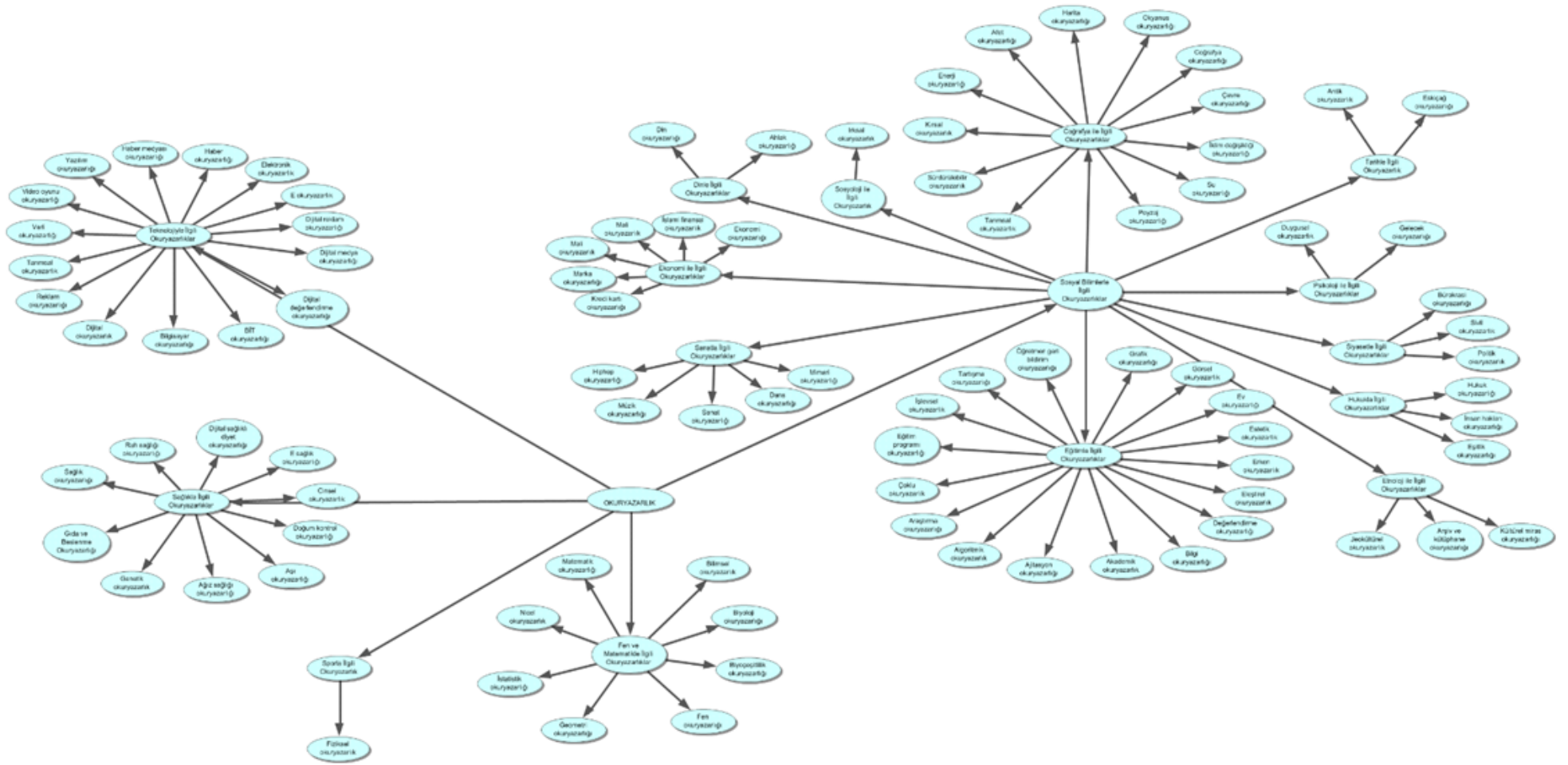
Tarih Okuryazarlığı: Tarihi olayları-bilgileri derleme ve bulguları kişisel iradeyle analiz etme, bağlantı kurma, sorgulama sürecidir (Deniz ve Küpeli, 2015 Akt. Uluçay, 2019).

Tartışma Okuryazarlığı: Öğrencilerin fikirlerini paylaşabilmeleri, alternatif bakış açılarını dinleyebilmeleri ve karşı argümanlar geliştirebilmeleridir (<http://essentialschools.org/horace-issues/discourse-time-developing-argumentative-literacy-in-the-math-classroom/>)

Veri Okuryazarlığı: Bireyleri verilere erişme, değerlendirme, işleme, özetleme ve sunma konusunda eğitmektir (Schild, 2004).

Video Oyunu Okuryazarlığı: Bir oyun dünyasında (özellikle oyunun göstergebilim ve kural sistemlerinde) kişinin kendisi için ödüllendirici deneyimler tasarlama konusunda uzmanlık geliştirmesidir (Squire, 2008).

Yazılım Okuryazarlığı: Belirli yazılımları anlama, uygulama, problem çözme ve eleştirme uzmanlığıdır (Khoo, Hight, Torrens & Cowie, 2017).



Şekil 1. Alanyazındaki Okuryazarlıkların Bilim Dallarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

2. Alanyazındaki Okuryazarlıkların Bilim Dallarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi alanyazında yer alan okuryazarlıklar sosyal bilimler, fen ve matematik, teknoloji, ekonomi, siyaset, sağlık ve sporla ilgilidir.

Sosyal Bilimlerle İlgili Okuryazarlıklar:

Eğitimle İlgili Okuryazarlıklar: ajitasyon okuryazarlığı, akademik okuryazarlık, algoritmik okuryazarlık, araştırma okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, değerlendirme okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, erken okuryazarlık, estetik okuryazarlık, ev okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, işlevsel okuryazarlık, tartışma okuryazarlığı, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı

Coğrafya ile İlgili Okuryazarlıklar: coğrafya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, iklim değişikliği okuryazarlığı, su okuryazarlığı, peyzaj okuryazarlığı, okyanus okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, afet okuryazarlığı, enerji okuryazarlığı, kırsal okuryazarlık, sürdürülebilir okuryazarlık, tarımsal okuryazarlık

Psikoloji ile ilgili okuryazarlıklar: duygusal okuryazarlık, gelecek okuryazarlığı

Tarihle İlgili Okuryazarlıklar: antik okuryazarlık, eskiçağ okuryazarlığı

Sosyoloji ile ilgili Okuryazarlık: ırksal okuryazarlık

Dinle İlgili Okuryazarlıklar: din okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı

Ekonomi ile ilgili Okuryazarlıklar: ekonomi okuryazarlığı, İslami finansal okuryazarlık, kredi kartı okuryazarlığı, mali okuryazarlık, marka okuryazarlığı

Siyasetle ilgili okuryazarlıklar: bürokrasi okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, politik okuryazarlık

Etnoloji ile ilgili Okuryazarlıklar: kültürel miras okuryazarlığı, arşiv ve kütüphane okuryazarlığı, jeokültürel bilimsel okuryazarlık

Hukukla ile ilgili Okuryazarlıklar: hukuk okuryazarlığı, insan hakları okuryazarlığı, eşitlik okuryazarlığı

Sanatla ilgili okuryazarlıklar: sanat okuryazarlığı, dans okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, hiphop okuryazarlığı, mimari okuryazarlığı

Fen ve Matematikle İlgili Okuryazarlıklar: bilimsel okuryazarlık, biyoloji okuryazarlığı, biyoçeşitlilik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, geometri okuryazarlığı, istatistik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, nicel okuryazarlık

Teknolojiyle İlgili Okuryazarlıklar: ağ/ web/ internet/ hiper okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, dijital değerlendirme okuryazarlığı, dijital medya okuryazarlığı, dijital reklam okuryazarlığı, e okuryazarlık, elektronik okuryazarlığı, haber okuryazarlığı, haber medyası okuryazarlığı, yazılım okuryazarlığı, video oyunu okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, tarımsal okuryazarlık, reklam okuryazarlığı

Sağlıkla İlgili Okuryazarlıklar: ağız sağlığı okuryazarlığı, aşı okuryazarlığı, genetik okuryazarlık, gıda ve beslenme okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, ruh sağlığı okuryazarlığı, dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı, cinsel okuryazarlık, doğum kontrol okuryazarlığı, e sağlık okuryazarlığı

Sporla İlgili okuryazarlıklar: fiziksel okuryazarlık

3. Tablo 1. Türkiye’de Hazırlanan Tez ve Makalelerdeki Okuryazarlık Türlerinin Dağılıma İlişkin Bulgular

	Tez			Toplam
	Yl./Uzm.	Dr.	Makale	
Sağlık okuryazarlığı	146	15	150	311
Medya okuryazarlığı	24	80	200	304
Ekonomi/finans okuryazarlığı	123	17	150	290
Matematik okuryazarlığı	10	42	140	192
Bilgi okuryazarlığı	29	6	113	148
Dijital okuryazarlık	28	3	64	95
Çevre/Ekoloji okuryazarlığı	36	10	49	95
Görsel okuryazarlık	19	6	63	88
Fen okuryazarlığı	43	10	22	75
Erken okuryazarlık	30	7	30	67
Bilgisayar okuryazarlığı	9	3	40	52
Gıda ve beslenme okuryazarlığı	22	3	25	50
Bilimsel okuryazarlık	12	6	26	39
Değerlendirme okuryazarlığı	13	7	8	28
Duygusal okuryazarlık	11	3	10	24
Eğitim Programı Okuryazarlığı	3	-	15	18
Ruh sağlığı okuryazarlığı	3	-	11	14
Coğrafya okuryazarlığı	3	3	8	14
Politik okuryazarlık	3	3	7	13
Grafik okuryazarlığı	3	-	8	11
Eleştirel Okuryazarlık	2	5	4	11
Hukuk okuryazarlığı	-	-	9	9
Sosyal medya okuryazarlığı	6	-	2	8
Tarih okuryazarlığı	1	1	6	8
İslami finans okuryazarlığı	-	-	7	7
İşlevsel okuryazarlık	2	1	4	7
Müzik okuryazarlığı	1	1	5	7
Sayısal okuryazarlık	1	1	5	7

Ev okuryazarlığı	-	1	6	7
Biyçeşitlilik okuryazarlığı	2	-	4	6
İstatistik okuryazarlığı	-	1	5	6
Tarımsal okuryazarlık	2	1	3	6
Afet/doğal afet okuryazarlığı	2	1	3	6
Genetik okuryazarlığı	-	1	3	4
Enerji okuryazarlığı	1	-	3	4
Reklam okuryazarlığı	-	2	2	4
Mali okuryazarlık	-	-	3	3
Din okuryazarlığı	-	1	2	3
Dijital medya okuryazarlığı	-	1	2	3
E-okuryazarlık	1	-	2	3
Ağız sağlığı okuryazarlığı	1	-	2	3
Su okuryazarlığı	-	-	3	3
Dijital reklam okuryazarlığı	-	1	1	2
Okyanus okuryazarlığı	1	-	1	2
Küresel okuryazarlık	-	-	2	2
Haber okuryazarlığı	-	1	1	2
Bilgisayar oyunu/ video oyunu okuryazarlığı	-	-	2	2
Akademik okuryazarlık	-	1	-	1
Dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı	-	-	1	1
Kültürel miras okuryazarlığı	-	-	1	1
Kredi kartı okuryazarlığı	1	-	-	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de çalışılan okuryazarlık alanları çoktan aza doğru sağlık okuryazarlığı, ekonomi/finans okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, çevre/ekoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, fen okuryazarlığı, erken okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, gıda ve beslenme okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, değerlendirme okuryazarlığı, duygusal okuryazarlık, eğitim programı okuryazarlığı, ruh sağlığı okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, politik okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, İslami finans okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, işlevsel okuryazarlık, müzik okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, ev okuryazarlığı, biyçeşitlilik okuryazarlığı, istatistik okuryazarlığı, tarımsal okuryazarlık, afet okuryazarlığı, genetik okuryazarlık, enerji okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, mali okuryazarlık, din okuryazarlığı, dijital medya okuryazarlığı, e-okuryazarlık, ağız sağlığı okuryazarlığı, su okuryazarlığı, dijital reklam okuryazarlığı, okyanus okuryazarlığı, küresel okuryazarlık, haber okuryazarlığı, bilgisayar oyunu/video oyunu okuryazarlığı, akademik okuryazarlık, dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı, kültürel miras okuryazarlığı,

kredi kartı okuryazarlığı ve oyun/oyun tasarımı okuryazarlığıdır.

İklim değişikliği okuryazarlığı, iş yeri okuryazarlığı, jeokültürel bilimsel okuryazarlık, kırsal okuryazarlık, müze okuryazarlığı, nicel okuryazarlık, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, ölüm okuryazarlığı, peyzaj okuryazarlığı, tartışma okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, yazılım okuryazarlığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

TARTIŞMA / SONUÇ

Araştırmanın birinci bulgusu incelendiğinde, son elli yılda da yüze yakın okuryazarlık alanının ortaya çıktığı görülmektedir. Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel bir simge olarak değerlendirilen okuryazarlık; toplumsal gelişmelere, çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebilmekte ve kendini yenilemektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bugün okuma ve yazma eyleminin çok daha ötesine geçen okuryazarlık, iletişimde daha kapsamlı bir eylem haline gelmiştir. Okuryazarlık kavramı, zaman içerisinde çeşitli zihinsel becerileri ve iletişim becerilerini bünyesinde barındıran bir algılama terimine dönüşmüştür (Aşıcı, 2009).

4.0 çağında bilgi teknolojisinin ilerlemesi, bölgeler arasında coğrafi engelleri kaldırmış; insanların internet ve sosyal medya aracılığıyla birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurmasını kolaylaştırmıştır (Baruah, 2012). Ayrıca bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler yeni uzmanlık alanlarını ortaya çıkartarak bireylerin temel okuma ve yazmanın yanı sıra toplumsal yaşama uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını da gerektiren okuryazarlık alanlarını ortaya çıkarmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte sosyal, bilimsel ve kültürel yaşamdaki değişimin hızlanması, okuryazarlık sayısında önemli bir artışın yaşanmasında ve bu artışın devam etmesinde önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre alanyazında yer alan okuryazarlıklar; sosyal, fen ve matematik, teknoloji, ekonomi, sağlık ve spor bilimleri ile ilgilidir. Alanyazında en fazla sosyal bilimler ve teknolojiyle en az sporla ilgili okuryazarlık türü yer almaktadır. Eğitim, coğrafya, hukuk, psikoloji, sosyoloji, tarih, siyaset, etnoloji ile ilgili okuryazarlıklar sosyal bilimler alanında değerlendirilmektedir. Sosyal bilimler alanından en fazla eğitim alanında okuryazarlık türünün bulunması araştırmada dikkat çeken bir bulgudur. Eğitilmiş bireylerden oluşan bir toplum yaratmak 21. yüzyılda devletlerin belirlediği en önemli hedefler arasındadır. Gelişen dünyaya ayak uydurmak ancak eğitimle mümkün olacaktır. Dijital dünyada eğitimin önemi bugün alanyazında eğitimle ilişkin bir dizi okuryazarlık türünün ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Sosyal bilimlerin çok geniş bir alanı kapsaması, bu alandaki okuryazarlık sayısının diğer alanlara göre daha fazla olmasını sağlamıştır. Teknolojide yaşanan hızlı değişim bu alandaki okuryazarlık sayısını diğer alanlara göre hızla artırırken sağlık alanında meydana gelen gelişmeler yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın üçüncü bulgusu incelendiğinde Türkiye’de okuryazarlık üzerine yapılan araştırmaların sağlık, medya, ekonomi/finans, matematik, bilgi, dijital, çevre/ekoloji, görsel, fen okuryazarlığı üzerinde yoğunlaştığı; oyun tasarımı, iklim değişikliği, kredi kartı, kültürel miras, dijital sağlıklı diyet, akademik, bilgisayar oyunu/ video oyunu, haber, küresel, okyanus, dijital reklam, su okuryazarlığı üzerine az sayıda araştırmanın yapıldığı; iklim değişikliği okuryazarlığı, iş yeri okuryazarlığı, jeokültürel bilimsel okuryazarlık, kırsal okuryazarlık, müze okuryazarlığı, nicel okuryazarlık, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, ölüm okuryazarlığı, peyzaj okuryazarlığı, tartışma okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, yazılım okuryazarlığına ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Ateş ve Aşçı’nın (2021) Türkiye’de eğitimle ilgili okuryazarlıkların, Mete (2020)’nin 20203 eğitim vizyonu belgesini incelediği araştırmasında sözel alandaki okuryazarlıkların daha çok çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada Türkiye’de gerçekleştirilen okuryazarlıklara genel olarak bakılırken Ateş ve Aşçı (2021), Mete (2020) yaptığı araştırmada sadece eğitimle ilgili okuryazarlıklara yoğunlaşmıştır. Araştırmalar arasında ulaşılan bulguların farklı olmasında bu durumun neden olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında Türkiye’de okuryazarlık üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde az sayıda okuryazarlık üzerinde yoğun araştırma yapılırken çok sayıdaki okuryazarlığın ihmal edildiği görülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda ihmal edilen okuryazarlık türleri üzerinde araştırma yapılmasının gerekli olduğu ve bu durumun alanyazın için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okuryazarlık, zaman içerisinde değişebilen bir yapıya sahiptir. Bundan sonraki araştırmalarda değişen okuryazarlık algısına yönelik araştırmalar yapmak mümkündür.

Bundan sonraki çalışmalarda bireylerin farklı alanlardaki okuryazarlık türlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlamak mümkündür.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. ve Kaya, E. E. (2019). Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin sanat okuryazarlığı durumlarının incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.605559>
- Ahmad, M., Halka, A. A. ve Mohamed, S. (2020). Digital media literacy in jordan: challenges and development. *International Journal of Law, Government And Communication (IJLGC)*, 5(21), s.34-44.
- Akgün, Ğ. H. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğrencilerinin Grafik Okuma ve Hazırlama Becerilerini Kazanma Düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Niğde.
- Aktaş, N. ve Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve beslenme okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.
- Altınöz, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arık, K. ve Kıyıcı, M. (2019). Identifying digital literacy of high school students: a case of Hendek. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), s.47-68.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17, 9-26.
- Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2021). *Okuryazarlık Kavramı ve Eğitimle İlişkili Okuryazarlık Türleri*, VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Kıbrıs.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar*, 18(2), 291-310.
- Baer, J., Baldi, S., Ayotte, K. ve Green, P. J. (2007). The reading literacy of u.s. fourth-grade students in an international context. (NCES 2008–017). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Barrett, G. F. ve Riddell, W. C. (2019). Ageing and Skills: The Case of Literacy Skills. IZA Discussion Paper No. 12073, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3323188> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3323188>
- Baruah, T. D. (2012). Effectiveness of Social Media As A Tool Of Communication And Its Potential For Technology Enabled Connections: A Micro-Level Study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(5), 1-10.
- Becker, A., de Wet, A. & van Vollenhoven, W. (2015). Human rights literacy: moving towards rights-based education and transformative action through understandings of dignity, equality and freedom. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-12. doi: 10.15700/saje.v35n2a1044
- Bengtsson, A. & Firat, F. (2006). Brand literacy: consumers’ sense-making of brand management. in *NA - Advances in Consumer Research*, 33, 375-380.
- Bilecik, S. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin din okuryazarlık becerisine etkisi (üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma), Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bilge, B. ve Kılcan, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 114-130. DOI: 10.47503/jirss.795841
- Blyznyuk, T. (2019). Defining and conceptualizing geocultural scientific literacy. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 6(1), 43-49. doi: 10.15330/jpnu.6.1.
- Boz, D. (2019). Kütahya ilinde bulunan özel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci velilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 82, 147-160. DOI: 10.25095/mufad.536036
- Briggs, W. (2018). Quantitative literacy and civic virtue. *Advancing Education in Quantitative Literacy*, 11(2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5038/1936-4660.11.2.7>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (hle) to the development of reading-related abilities: a oneyear longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Carless, D. & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372
- Cagnin, C. (2018). Developing a transformative business strategy through the combination of design thinking and futures literacy. *Technology Analysis & Strategic Management*, 30(5), 524-539. DOI: [10.1080/09537325.2017.1340638](https://doi.org/10.1080/09537325.2017.1340638)
- Carmichael, T. (2006). Bureaucratic literacy, oral testimonies, and the study of twentieth-century ethiopian history. *Journal of African Cultural Studies*, 18(1), 23-42.
- Corbett, M. & Donehower, K. (2017). Rural literacies: toward social cartography. *Journal of Research in Rural Education*, 32(5), 1-13.
- Coşkun, K. ve Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1861-1874.
- Craft, S., Ashley, S. & Maksl, A. (2017). News media literacy and conspiracy theory endorsement. *Communication and the Public*, 2(4), 1-14. [1177/2057047317725539](https://doi.org/10.1177/2057047317725539)
- Curran, T., Gingrasso, S., Megill, B. & Heiland, T. (2011). *Forging Mutual Paths: Deining Dance Literacy in The 21st Century*, 13th Annual Conference October 19-23, Minnesota.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. DOI: 10.7822/omuefd.535482
- Dağ, N. ve Koçer, M. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(9), 2150-2175. DOI: 10.26466/opus.567352
- Dal, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir Eylem araştırması (Yayınlanmamış doktora tezi). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Daneels, R., & Vanwysberghe, H. (2017). Mediating social media use: connecting parents’ mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology*, 11(3 Special Issue). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-5>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2015). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.
- Demir, S. ve Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1366-1379. DOI: 10.24106/kefdergi.4008
- Deniz, S. (2020). Bireylerin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeylerinin incelenmesi. *İnsan&İnsan*, 7(24), 84-96. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.674726>
- Dikmenli, Y. (2015). Öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 353-368. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7155>

- Dinç, H. (2018). Su okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği ve etki gücü üzerine bir deneme. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 169-176.
- “Discourse Time! Developing Argumentative Literacy in the Math Classroom”, <http://essentialschools.org/horace-issues/discourse-time-developing-argumentative-literacy-in-the-math-classroom>, (01.11.2021).
- Duong, T. V., Pham, K. M., Do, B. N., Kim, G. B., Dam, H. T. B., Le, V. T., Nguyen, T. T. P., Nguyen, H. T., Nguyen, T. T., Le, T. T., Do, H. H. T. & Yang, S. (2020). Digital Healthy Diet Literacy and Self-Perceived Eating Behavior Change During Covid-19 Pandemic Among Undergraduate Nursing and Medical Students: A Rapid Online Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(19), 71-85.
- Durmuş, A., Akbolat, A. ve Amarat, M. (2021). COVID-19 aşısı okuryazarlığı ölçeği'nin türkçe geçerlilik ve güvenilirliği. *Cukurova Medical Journal*, 46(2), 732-741. <https://doi.org/10.17826/cumj.870432>
- Erdem, M. N. (2014), Tüketime dayalı bilinç endüstrisi ve reklam bağlamında bir dijital reklam okuryazarlığı eğitim modeli önerisi. (Doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. From (2016). “What Is Reading?” To What is Literacy?. *The Journal of Education*, 196(3), 7-17.
- Frick, M. J., Kahler, A. A. & Miller, W. W. (1991). A definition and the concepts of agricultural literacy. *Journal of Agricultural Education*, 32(2), 49-57.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Gallagher, M. S. & Ihanainen, P. (2015). Aesthetic literacy: observable phenomena and pedagogical applications for mobile lifelong learning (mlll). *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 15-34.
- Garingan, D. & Pickard, A. J. (2021). Artificial intelligence in legal practice: exploring theoretical frameworks for algorithmic literacy in the legal information profession. *Legal Information Management*, 21(2), 97-117.
- “Geometric literacy”, < <https://topdrawer.aamt.edu.au>>, (1.11.2021).
- Gilbert, L. (2016). Valuing critical inquiry skills in museum literacy. *Social Studies Research and Practice*, 11(3), 51–66.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: WileyComputerPub.
- Güneş, F. (2000). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Harris, W. V (1989). *Ancient literacy*. Harvard University Press.
- Howell, R. A. (2018). Carbon management at the household level: a definition of carbon literacy and three mechanisms that increase it. *Carbon Management*, 9(1), 25-35. DOI: 10.1080/17583004.2017.1409045
- Hsu, H. & Wang, S. (2010). The exploration of new york city high school students' global literacy. *Multicultural Education & Technology Education*, 4(1), 43-67.
- Hung, H. T., Yang, J. C. & Tsai, Y.C. (2020). Student game design as a literacy practice: a 10-year review. *Educational Technology & Society*, 23(1), 50–63.
- Husna, N., Zulfahita, Mulyani, S. & Rahman, S. (2020). Reading literacy, mathematical literacy, and self-confidence of junior high school students in Singkawang. *Journal of Education. Teaching and Learning*, 5(2), 253-262.
- Hussain, S. & Ahmad, N. (2021). Multiple literacies and its role in developing interdisciplinary research at university level. *Journal of Educational Research & Social Science Review*, 1(1), 9-16.
- Ildırar, S. (2015). Film okuryazarlığı: bir görsel iletişim sistemi olarak devamlılık sineması. *Sinecine*, 6(1), 57-89.
- Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, 67(3), 231-243.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16(3), 237-268. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000231
- Khoo, E., Hight, C., Torrens, R. & Cowie, B. (2017). Software literacy: education and beyond. Singapore: Springer.
- Kinzer, C. K. & Leu, D. J. (2016). New literacies and new literacies within changing digital environments. Michael A. Peters (Eds.), Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, (pp.1-16). Singapore: Springer.
- Koç, H. ve Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, 34, 9-20.
- Kumar, A., Lokku, S. & Natarajan, S. (2021). Architecture literacy. 31 st Annual Incoase International Symposium, July 17-22.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2014). Medya okuryazarlığı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*, (2. baskı, s.427-464). Ankara: Pegem Akademi
- Kurtay, G. (2018). Ocean literacy of private high school students in Turkey. (Master thesis). The Program of Curriculum and Instruction Ihsan Doğramacı Bilkent University, Ankara
- Kuthe, A., Körfgen, A., Stötter, J. & Keller, L. (2019). Strengthening their climate change literacy: a case study addressing the weaknesses in young people's climate change awareness. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(4), 375-388. DOI: [10.1080/1533015X.2019.1597661](https://doi.org/10.1080/1533015X.2019.1597661).
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J.L., & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Ed.), *Theoretical models and processes of reading*, (5. baskı, s. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Limbu, Y. B. & Sato, S. (2019). Credit card literacy and financial well-being of college students: A moderated mediation model of self-efficacy and credit card number. *International Journal of Bank Marketing* 37(4), 991-1003. <https://doi.org/10.1108/IJBM-04-2018-0082>
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2015). Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners. *Libraries and the Academy*, 15(1), 198-199. DOI: 10.1353/pla.2015.0006
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi*, 6(22), 109–120.
- Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955
- Moss, A., Jensen, E. & Gusset, M. (2014). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to aichi biodiversity target 1. *Conservation Biology*, 29, 537–544.
- Muhammad, G. E. (2019). Protest, power, and possibilities: the need for agitation literacies. *Journal of Adolescent & Adult*, 63(3), 351-355. DOI:10.1002/jaal.1014
- Mufit, F., Asrizal, Hanum, S. A. & Fadhilah, A. (2020). Preliminary research in the development of physics teaching materials that integrate new literacy and disaster literacy. The 2nd International Conference on Research and Learning of Physics. West Sumatra 9-10 August. Indonesia. doi:10.1088/1742-6596/1481/1/012041
- Naik, L., Kumar, K. & Sab, S. I. (2016). Information literacy, lifelong learning, computer and internet literacy: an overview. *South Indian Journal of Library and Information Science*, 2(4), 1-10.
- Naveed, M. A., Shaukat, R., & Anwar, M. A. (2020). Development and validation of a covid-19 literacy scale. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 10(5), 1-13. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4362>
- Nurul, H., Zulfahita, Z., Sri, M., & Md. Shahinoor, R. (2020). Reading literacy, mathematical literacy, and self-confidence of junior high school students in Singkawang. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(2), 253-262.

- Noonan, K., Horsfall, D., Leonard, R. & Rosenberg, J. (2016). Developing death literacy. *Progress in Palliative Care*, 24(1), 31-35. DOI: 10.1080/09699260.2015.1103498
- OECD (2019). PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, S. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ohler, J. (2009). New-media literacies. *Academe*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Pisa 2018 Draft Reading Literacy Framework. OECD. Paris.
- Özenç, E. G. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsevgeç, L. C., Erdoğan, A. ve Özsevgeç, T. (2014). Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeyleri üzerine bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 8(2), 19-37. DOI:10.17522/nefemed. 67307
- Öztemiz, S. (2020). Bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 21(1), 65-87. doi: 10.15612/BD.2020.785
- Pattie, C. J. & R. J. Johnston. (2003). Civic literacy and falling structural turnout: the United Kingdom 1992-1997. *Canadian Journal of Political Science*, 36(3), 579-99.
- Richardson, E. (2006). *Hiphop literacies*. New York: London
- Rintaningrum, R. (2009a). Literacy: its importance and changes in the concept and definition. *TEFLIN Journal*, 20(1), 1-7.
- Rintaningrum, R. (2019b). Explaining the important contribution of reading literacy to the country's generations: Indonesian's perspectives. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(3), 936-953.
- Rutherford, F.J., & Ahlgren, A. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- Schild, M. (2004). Information literacy, statistical literacy and data literacy. *IASSIST Quarterly* 28 (2/3), 6-11.
- Shara, A. M., Andriani, D., Ningsih, A. W. & Kisno (2020). Correlating reading literacy and writing literacy in junior high school Pematangsiantar. *Journal of English Education*, 5(2), 72-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.31327/jee.v5i2.1249>
- Shaw, D. & Hurst, K. (2012). A balanced literacy initiative for one suburban school district in the United States. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 1-9. doi:10.1155/2012/609271
- Sistani, M. M. N., Yazdani, R., Virtanen, J. I., Pakdaman, A & Murtomaa, H. (2013). Determinants of oral health: does oral health literacy matter?, *ISRN Dentistry*, 2013(249591), 1-6. DOI: [10.1155/2013/249591](https://doi.org/10.1155/2013/249591)
- Skerrett, A. (2011). English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 313-330. DOI: [10.1080/13613324.2010.543391](https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543391)
- Soğuksu, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının biyolojik okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Spirn, A. W. (2005). Restoring mill creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design. *Landscape Research*, 30(3), 395 – 413. DOI: 10.1080/01426390500171193
- Stuart, K., Bunting, M., Boyd, P., Cammack, P., Frostholm, P. H., Graveson, D. T., Mikkelsen, S. H., Moshuus, G. & Walker, S. (2020). Developing an equalities literacy for practitioners working with children, young people and families through action research. *Educational Action Research*, 28(3), 362-382. DOI: [10.1080/09650792.2019.1593870](https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1593870)
- Squire, K. (2008). Video-game literacy. J. Coiro, M. Knobel y C. Lankshear y D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*, (s. 635-669). Nueva York: LEA.

- Şahin, R., Sanalan, V. A., Bektaş, Ö. ve Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *Eüfbed - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-143.
- Şefik, Ö. ve Dost, Ş. (2016). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 320-338.
- Tat, O. ve Doğan, N. (2018). Uluslararası bilgisayar ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı testinin madde-birey dağılımı ve değişen madde fonksiyonu yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1207-1231.
- Teyyare, E., Ayyıldız, B., Dirican, H., Zıvalı, B. S. ve Renkli, B. (2018). İktisadi ve mali okuryazarlık üzerine bir araştırma: abant izzet baysal üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 99-120.
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *TÜBAR*, XXVII, 692-705.
- Uluçay, C. (2019). Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Erzincan*.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 31-48, DOI: 10.1080/026013799293937
- “What is sustainability literacy?”, <https://guides.lib.k-state.edu/c.php?g=181637&p=3276381>, (01.11.2021).
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ.*, 65, 28–33.
- “Workplace literacy”, < <https://abclifelifiteracy.ca/workplace-literacy/>>, (01.11.2021).
- Yapıcıoğlu Ayaz, Y. (2020). Marka okuryazarlık kavramı: İzmir’de iletişim fakültelerinde okuyan halkla ilişkiler ve reklamcılık öğrencilerinin marka okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışma. (Doktora tezi). *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2019). Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Education Studies*, 6(1), 45-65. DOI: 10.33907/turkjes.500780
- Yıldız, M. (2020). Bireylerin İslami finans okuryazarlık düzeyi ve katılım bankası tercihi: Türkiye değerlendirmesi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 730-744.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Individuals' self-realization, life-long learning, active participation in social life; The ability of societies to compete with other societies depends on being literate effectively. The fact that literacy is a very important skill in individual and social life has enabled many researchers in different fields of expertise to conduct research in this field. Literacy, which is a complex, relative and dynamic concept, in its most general form; It is possible to define it as the process of creating, integrating and thinking about meaningful content in a social context through the appropriate use of vocabulary, reading, writing and speaking activities so that individuals can participate in society, reach their goals, and develop their knowledge and potential. In the 21st century, the definition of literacy has expanded to include the achievement of certain goals, skills, and operations in certain contexts.

Materials and Methods: The main purpose of this research is to identify “types of literacy in the literature”. The research was designed according to the qualitative research design and document review method was used. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the targeted phenomenon and cases (Yıldırım & Şimşek, 2015). Descriptive analysis method was used to analyze the data. According to the descriptive analysis approach, the data obtained are summarized and interpreted according to the previously determined themes. The purpose of this analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2015). Some criteria have been determined in determining the studies to be included in the scope of the research: a) Articles and theses were accessed from the YÖK National Thesis Center database and Google Academy. b) Studies to be included in the review are limited to Turkey. c) The deadline for the studies included in the research has been determined as 1.10.2021.

Findings: According to the first finding of the study, web/web/internet/ hyper-literacy, disaster literacy, oral health literacy, moral literacy, agitation literacy, academic literacy, algorithmic literacy, ancient literacy, archive and library literacy, research literacy, vaccine literacy, information literacy literacy, computer and information technology literacy, scientific literacy, biology literacy, biodiversity literacy, bureaucracy literacy, geographic literacy, covid-19 literacy, environmental literacy, multiple literacy, dance literacy, assessment literacy, balanced literacy, digital literacy, digital literacy, assessment literacy, digital media literacy, digital advertising literacy, digital healthy diet literacy, emotional literacy, e-literacy, curriculum literacy, economic literacy, electronic literacy, critical literacy, early literacy literacy, energy literacy, ancient literacy, aesthetic literacy, equality literacy, home literacy, science literacy, film literacy, physical literacy, future literacy, genetic literacy, geometry literacy, food and nutrition literacy, visual literacy, graphic literacy, news literacy media literacy, map literacy, hip-hop literacy, legal literacy, racial literacy, climate change literacy, human rights literacy, Islamic financial literacy, statistical literacy, functional literacy, workplace literacy, geocultural scientific literacy, rural literacy, credit card literacy, cultural heritage literacy , global heritage literacy, financial literacy, brand literacy, mathematical literacy, media literacy, meta literacy, architectural literacy, music literacy, museum literacy, quantitative literacy, ocean literacy, game design literacy literacy, student feedback literacy, teacher feedback literacy, death literacy, landscape literacy, political literacy, advertising literacy, mental health literacy, health literacy, social media literacy, civic literacy, water literacy, sustainable literacy, agricultural literacy, historical literacy, Ninety-eight types of literacy have been identified, including discussion literacy, data literacy, video game literacy, and software literacy. According to the second finding of the study, the literacy in the literature was seen as related to social, education, geography, psychology, history, sociology, religion, economy, politics, ethnology, law, art, science and mathematics, technology, health, sports.

According to the third finding of the study, the highest number of health, economy/finance, media, mathematics, information, digital, environment/ecology, visual, science, early, computer, food and nutrition literacy in Turkey; At least research has been done on climate change, workplace, geocultural scientific, rural, museum, quantitative, student feedback, teacher feedback, death, landscape, discussion, data, software literacy.

Discussion: According to the first finding of the study, nearly a hundred literacy areas have emerged in the literature in the last fifty years. In addition, developments in science and technology have revealed new areas of specialization, and new areas of literacy that require individuals to have the necessary knowledge and skills to adapt to social life as well as basic reading and writing. The acceleration of change in social, scientific and cultural life together with the developments in

information and communication technologies plays an important role in experiencing and continuing a significant increase in the number of literacy. According to the second finding of the study, there are literacy types related to social sciences and technology the most and sports the least in the literature. The fact that social sciences cover a very wide area, the number of literacy in this field is higher than other fields; The rapid developments in technology have enabled the number of literacy in this field to increase rapidly compared to other fields. According to the third finding of the study, it is seen that the studies on literacy in Turkey focus on certain types of literacy. Despite the small number of studies on literacy, the neglect of a large number of literacy is one of the important shortcomings in the literature. It is thought that it is necessary to conduct research on the types of literacy that are neglected in future studies and this situation will be beneficial for the literature.

Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Geri Bildirim Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi¹

M. Talha ÖZALP²  Selahattin KAYMAKCI³ 

²Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

mtozalp@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Kastamonu, Türkiye

kaymakci37@yahoo.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 29.07.2022

Kabul: 10.09.2022

Yayın: 30.09.2022

Anahtar Kelimeler:

Geri Bildirim,
Lisansüstü Tezler,
Eğitim Bilimleri.

Geri bildirim, eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin ortaya koyduğu performansı ile hedeflenen performansı arasındaki farkı tanımlamak ve öğrencinin performansını istenilen düzeye çıkarmak için verilen bilgilerdir. Hem öğrenme-öğretme sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde etkin şekilde kullanılabilir. İlgili literatürde geri bildirim farklı alanlarda kullanımı üzerine deneysel ve betimsel çalışmalar bulunmaktadır. Fakat geri bildirim ile ilgili araştırmaların panoraması ve durumu hakkındaki çalışmalarda sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı geri bildirim ile ilgili Türkiye eğitim bilimleri literatürünü incelemektir. Amacına uygun olarak araştırmada nitel metodoloji doğrultusunda doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Yüksek Öğretim Kurumu web sayfasında yer alan toplam 83 lisansüstü tez incelenmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geri bildirim konusunda hazırlanan tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde ve en çok 2019 yılında hazırlandığı belirlenmiştir. Hazırlanan tezlerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuca göre geri bildirim üzerine hazırlanan tez çalışmalarında en çok geri bildirim yazma becerisine ve akademik başarıya/öğrenmeye etkisi araştırıldığı tespit edilmiştir.

Analysis of Postgraduate Theses on Feedback in Educational Sciences in Turkey

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 29.07.2022

Accepted: 10.09.2022

Published: 30.09.2022

Keywords:

Feedback,
Graduate Theses,
Educational
Sciences.

Feedback is the information given to define the difference between the student’s performance and the targeted performance in the education process and to increase the student’s performance to the desired level. It can be used effectively both in the learning-teaching process and in the measurement and evaluation process. In the relevant literature, there are experimental and descriptive studies on the use of feedback in different fields. However, there seems to be no study on the panorama and status of research on feedback. In this context, the study aims to examine the Turkish educational sciences literature on feedback. In accordance with the purpose of the research, the document analysis technique was used in line with the qualitative methodology. In the research, a total of 83 postgraduate theses on the website of the Higher Education Institution were examined. Content analysis method was used in the analysis of the collected data. As a result of the research, it was determined that the theses prepared on feedback were mostly prepared at the graduate level and mostly in 2019. It was determined that the interview technique was mostly used as a data collection tool in the prepared theses. In addition, according to the results obtained in the research, it was determined that the effects of feedback on writing skills and academic success/learning were mostly investigated in thesis studies prepared on feedback.

Atıf/Citation: Özalp, M. T. & Kaymakçı, S. (2022). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 468-483.

¹ "Bu çalışma 17-30 Ekim 2021 tarihinde Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde "Eğitimde Geri Bildirim Üzerine Yapılmış Tezlerin İçerik Analizi" başlığı ile sunulmuş bildiri özetinin geliştirilmiş halidir."



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim; öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme unsurlarından oluşan etkileşimli bir süreçtir. Etkili eğitim, doğrusal veya tek yönlü değil karşılıklı diyaloga dayanır. Öğretmen öğrencilerine bildiklerini öğretirken kendisi de öğrencilerinden öğrenir ve karşılıklı olarak bir tecrübe paylaşımı gerçekleşir. Bu da bize öğretmen ve öğrencinin öğretme-öğrenme etkileşiminde birbirini tamamlayan ayırt edilemez bir bütün olduğunu göstermektedir (Brookfield, 2004; Çelikkaya & Kuş, 2010; Ramsden, 2003). Sınıfta standart bilgi aktarımı dışında gerçekleşen iletişimde geri bildirim karşımıza çıkar. Geri bildirim başarılı bir eğitim sürecinin öne çıkan etkenlerinden biridir ve bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur (Hattie, 2012; Gibbs vd., 2006). Sadler (1989) öğrencinin mevcut başarısı ile istenen başarı düzeyi arasındaki boşluğa odaklanarak geri bildirimini; bu boşluğu azaltmaya çalışan yardımcı unsur olarak tanımlamaktadır. Çalışkan’a (1999) göre geri bildirim öğrencinin verdiği cevabın hemen ardından ya da belirli bir süre sonra öğrencinin cevabını pekiştirmek, güdülemek ve hatalarını düzeltmek için görsel ve işitsel yollar kullanılarak verilen uyarılardır. Geri bildirim öğrencilerin nerede olduğunu ve nerede olması gerektiğini işaret ederek öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eder. Öğrenme, geri bildirimle daha değerli, anlamlı ve kalıcı hale getirilir.

Geri bildirim eğitim-öğretim sürecinin tüm noktalarında işe koşulabilir. Öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ipuçları sağlamak veya yanlış anlaşılmiş öğrenmelerinin düzeltilmesi için geri bildirim kullanılabilir (Hattie & Timperley, 2007). Her insan gibi öğrenciler de ilk seferde başarılı olamayabilir ve doğrudan mükemmele erişemezler; hata yaparlar. Hata yaptıklarında her zaman ne yapacaklarını ve doğru yolun hangisi olduğunu bilemezler. Öğrencileri hata yaptıklarında yeniden başarıya odaklamak ve başarısızlıklardan ders çıkarmalarını sağlamak için geri bildirim etkili bir yoldur. Geri bildirim ile öğrencilerin hataları onlara fark ettirilebilir. Öğrenciler daha fazla çaba göstermeleri için motive edilebilir. Bu noktada geri bildirim yalnızca hata yapan ya da başarısız öğrencilere özgü bir yöntem olduğu anlaşılmamalıdır. Geri bildirim başarıya ulaşma yolunda eksik kalan tarafları göstermek, doğru öğrenmeleri desteklemektir (Hattie, 2012). Sınıf içinde öğrencinin derse aktif katılımı geri bildirim ile sağlanabilir (Çalışkan, 1999). Öz geri bildirim ile yansıtıcı düşünme becerisi ve akran geri bildirimi ile eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir (Hattie & Timperly, 2007). Ayrıca geri bildirim ölçme-değerlendirmenin özellikle biçimlendirici değerlendirmenin de önemli bir parçasıdır (Chase & Homanfar, 2009; Krause & Stark, 2010; Nelson & Schunn, 2007). Biçimlendirici değerlendirmede öğrencinin mevcut durumunun belirlenmesi ile eksik ya da yanlış öğrenmelerinin tespit edilerek bunların giderilmesi esas alınır (Black & Wiliam, 1998). Öğretmen ve öğrenci bu süreçte birlikte hareket ettikleri takdirde geri bildirimler işe koşularak biçimlendirici değerlendirme gerçekleştirilebilir. Geri bildirim ile öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmeleri hakkında süreçte sergilediği performansı hakkında öğrenciye bilgi sunulabilir. Öğrenciye başarıya ulaşması için geri bildirim ile destek olunur ve yol gösterilir (Lipnevich & Smith, 2009).

Geri bildirim farklı eğitim durumlarında birçok şekilde verilebilir. Öğrenciye doğru veya yanlış teyit ettirerek, anlamalarını yeniden yapılandırarak, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğunu belirterek, alternatif öğrenme stratejilerine işaret ederek, ihtiyacı olan motivasyonu sağlayarak ya da duygusal destekler vererek geri bildirim sağlanabilir (Yurt, 2022). Bu durum geri bildirim sınıflandırılmasına, hangi geri bildirim hangi eğitim durumunda kullanılacağına araştırılmasına yol açmıştır (Coşkun & Tamer, 2015). Bunlardan bazılarına baktığımızda; Schimmel (1988) geri bildirimini, “doğrulamaya geri bildirim”, “düzeltici geri bildirim”, “tanılayıcı geri bildirim” ve “açıklayıcı geri bildirim” şeklinde sınıflandırmıştır. Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimini, “konu ile ilgili geri bildirim”, “süreçle ilgili geri bildirim”, “öz denetim ile ilgili geri bildirim” ve “öğrencinin kişilik özellikleriyle ilgili geri bildirim” olmak üzere sınıflandırmışlardır. Falchikov (1995) ise verdiği mesajın niteliğine göre geri bildirimleri beş başlık altında “olumlu geri bildirim”, “olumsuz geri bildirim”, “öğretici geri bildirim”, “düzeltici geri bildirim” ve “öneri içeren geri bildirim” şeklinde sınıflandırmıştır. Yapılan bu sınıflandırma çalışmaları dikkate alındığında farklı geri bildirim türlerinin farklı avantaj ve dezavantajları olduğu anlaşılmaktadır.

Yani her zaman etkili olan ve öğrencilerde olumlu bir gelişim göstermeye yarayan standart bir geri bildirim yoktur. Farklı geri bildirim türleri öğrencinin başarı seviyesine gelişim düzeyine, konunun bilişsel düzeyine veya hazırbulunuşluk durumlarına göre farklı etkiler sağlayabilir (Coşkun & Tamer, 2015; Falchikov, 2004; Hattie, 2012; Köğce, 2012). Bu noktadan hareketle geri bildirimler eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası, öğrenci başarısının en güçlü etkileyicisidir (Hattie, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitimde geri bildirim kullanımı üzerine farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Coşkun ve Tamer (2015) yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımını incelemişlerdir. Göçer (2019) çalışmasında Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirme sürecinde geri bildirim ele almıştır. Göçer ve Şentürk (2019) Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geri bildirim türlerini çalışmışlardır. Güneş ve Bülbül (2014) web ortamında verilen geri bildirim stertajlarının öğrenme üzerine etkisini araştırmışlardır. Kantos (2013) performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi ile ilgili kuramsal bir çalışma yapmıştır. Karabilgin ve Şahin (2006) eğitim etkililiğinde öğrenci geri bildirimini araştırmışlardır. Kayalı ve diğerleri (2019) çalışmalarında geri bildirim lisansüstü düzeyde kullanımını ele almışlardır. Köğce ve Baki (2009) ise çalışmalarında ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançlarını incelemişlerdir. Fakat alanyazında geri bildirim üzerine hazırlanmış çalışmaların bir arada ele alındığı ve çalışmaların sistematik bir şekilde incelendiği bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurların başında gelen geri bildirim ile ilgili çalışma birikiminin belirlenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu bilgi birikimini belirlemenin en etkili yöntemlerinden biri ilgili konu hakkında sistematik literatür taraması yapmaktır. Sistematik literatür taraması yapılarak, daha önce hazırlanmış çalışmaların yılları, türleri, yöntemleri, eğitim düzeyleri, örneklemeleri ve amaçları gibi çeşitli özellikleri ortaya koyulabilir. Yapılan tarama, ilgili konudaki boşlukların nasıl doldurulacağı konusunda çıkarımlar yapılmasına yardımcı olur ve araştırma yapacaklara yeni araştırma kapıları aralayabilir (Gough vd., 2017). Dolayısıyla bu çalışma Türkiye’de geri bildirim üzerine hazırlanan tezlerdeki eğilimi belirleyerek eğitim bilimleri literatürüne önemli bir katkı sağlayacaktır. Çalışmanın sonuçları geri bildirim üzerine araştırma yapacak araştırmacılara geçmiş çalışmalar hakkında bilgi verebilir ve yeni araştırma konuları hakkında ipuçları sunabilir. Eğitim öğretimin yöneticiler, öğretim elemanları, öğretmenler, öğretmen adayları ve veliler gibi paydaşlarına geri bildirim önemi hakkında bilgi verebilir. Bu bilgiler ile eğitimciler, öğretimde geri bildirim daha etkin kullanabilir ve geri bildirim sürecinde varsa yaptıkları hatalarını fark edebilir. Program yapımcılar ise çalışmalarda geri bildirim ile ilgili etkili ve doğru kararlar alabilirler.

Bu çalışmanın amacı geri bildirim ile ilgili Türkiye eğitim bilimleri literatüründe yer alan lisansüstü tez çalışmalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin türü nedir?
2. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
3. Lisansüstü tezler hangi üniversiteler bünyesinde hazırlanmıştır?
4. Lisansüstü tezler hangi konu alanları üzerine hazırlanmıştır?
5. Lisansüstü tezlerin amaçları nelerdir?
6. Lisansüstü tezlerin hangi eğitim düzeylerine yönelik hazırlanmıştır?
7. Lisansüstü tezlerde hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
8. Lisansüstü tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

YÖNTEM

Araştırma, amacı doğrultusunda nitel yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma toplanan verilerden yola çıkarak bilinmeyen kimi sonuçları birbiri ile ilişki içinde açıklamaya çalışan

araştırma yaklaşımıdır (Glaser, 1978). Algıların ve olayların doğal ortamda tümevarımcı bir bakış ile ortaya koyulabilmesi için nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise araştırma odağına ilişkin dokümanların toplanması, incelenip analiz edilmesi ve yorumlanmasına imkân veren, veri toplama sürecinin daha ekonomik ve güvenilir oluşu ile araştırmanın amacına uygun olduğu için doküman inceleme kullanılmıştır (Karasar, 2008; Patton, 2002). Balcı (2011) yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyalin araştırmalarda kullanılabilir bir doküman olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da Türkiye’de üniversiteler bünyesinde hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri doküman olarak kullanılmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>)’nden çevrimiçi olarak toplanmıştır. İnternet sitesinden geribildirim, geri bildirim, dönüt, geri dönüt ve feedback sözcükleri kullanılarak arama yapılmış ortaya çıkan sonuçlar “Eğitim ve Öğretim = Education and Training” filtrelemesi yapılarak sınırlandırılmıştır. Yapılan taramada 69 yüksek lisans ve 14 doktora olmak üzere toplam 83 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Elde edilen tezler incelenirken araştırmacılar tarafından hazırlanan ve tez türü, yayım yılı, yapıldığı üniversite, eğitim düzeyi, konu, amaç, araştırma deseni ve veri toplama aracı bölümlerinden oluşan “Geri Bildirim Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan dokümanların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi Schreier (2012) tarafından verilerin analizinin sistematik bir şekilde betimlenmesi olarak tanımlanmıştır. İçerik analizinin; nitel verileri derinlemesine analiz etmek için yararlı olması, incelenen kayıt ve belgelerdeki belli kelime veya kavramları belirlemeye odaklanması ve belirli kurallar doğrultusunda doküman içerisindeki kelime ve kavramların daha alt kategorileriyle sistematik bir biçimde çözümlenmesine olanak sağlaması gibi özellikleri nedeniyle araştırmada içerik analizi tercih edilmiştir (Bowen, 2009; Patton, 2002; Schreier, 2012). Toplanan tezler araştırmacı tarafından belirlenen yıl, üniversite, lisansüstü düzeyi veri toplama aracı, konu alanı, eğitim düzeyleri ve araştırmanın amacı temalarına göre analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgular frekans ve yüzdeleri hesaplanarak sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için analiz edilen veriler üç alan uzmanına incelenmiştir (Berg, 1998). Uzman dönütleri doğrultusunda analizlerde düzenlemeler yapılarak bulgulara son hali verilmiştir.

Etik

Bu çalışma dokümanlar üzerinden yürütüldüğü ve araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediği için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamaktadır.

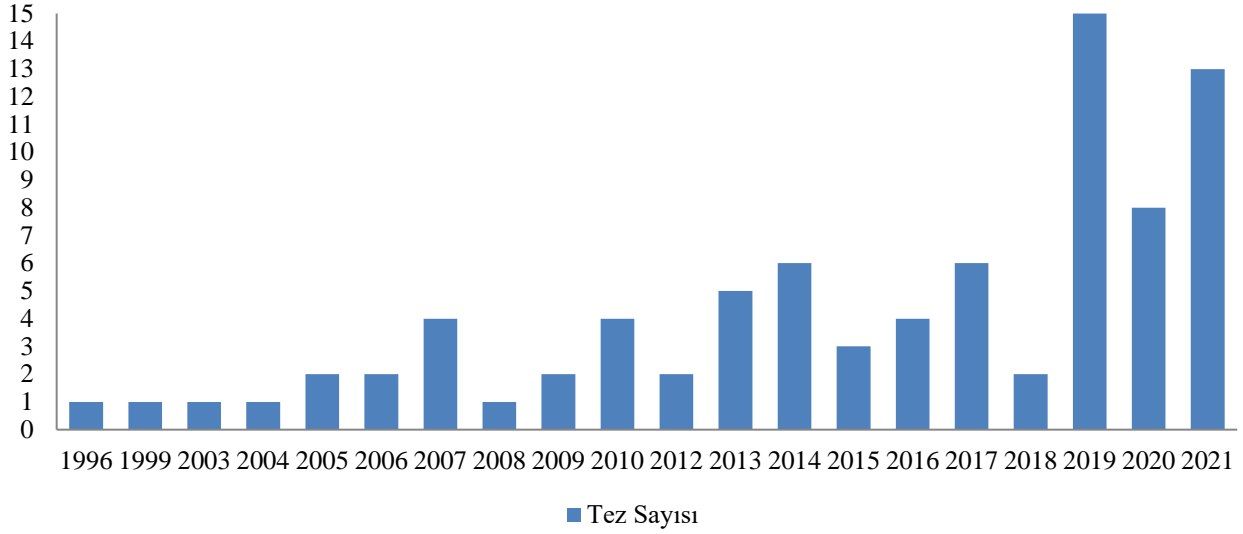
BULGULAR

Türkiye’de eğitim bilimlerinde geri bildirim ile ilgili toplam 83 tez çalışması hazırlanmıştır. Bu çalışmaların yüksek lisans ve doktora düzeyine ilişkin sınıflandırması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin türlerine ilişkin bulgular

Tür	f	%
Yüksek Lisans	69	83,13
Doktora	14	16,87
Toplam	83	100

Tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımının sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde eğitim bilimlerinde geri bildirim ile ilgili tezlerin en çok yüksek lisans (%83,13) düzeyinde hazırlandığı görülmektedir. Doktora düzeyinde ise sadece 14 (%16,66) tez hazırlanmıştır. Bu tezlerin hangi yıllarda hazırlandığına ilişkin bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Grafik 1’de geri bildirim ile ilgili tezlerin hazırlandığı yıllar sunulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin 1996 ve 2021 yılları arasında hazırlandığı görülmektedir. Geri bildirim ile ilgili ülkemizde hazırlanan ve ulusal tez merkezinden ulaşılabilen ilk tez 1996 yılında Demet SOMUNCUOĞLU tarafından hazırlanan “Bilgisayar Destekli Öğretimde Farklı Geribildirim Stratejilerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezidir. Grafik incelendiğinde 1996 yılından itibaren geri bildirim üzerine en fazla tezin 2019’da hazırlandığı görülmektedir. Grafikte görüldüğü üzere 2005 yılından sonra çalışmaların sayısı düzenli olarak olmasa da giderek artmıştır ve son olarak 2021 yılında geri bildirimler ilgili toplam 13 tez çalışması hazırlanmıştır. Bu tezlerin hangi üniversiteler bünyesinde hazırlandığına ilişkin bulgular ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin bulgular

Üniversite	f	%
Gazi Üniversitesi	15	18,07
Gaziantep Üniversitesi	6	7,23
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5	6,02
Bahçeşehir Üniversitesi	5	6,02
Marmara Üniversitesi	4	4,82
Anadolu Üniversitesi	4	4,82
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	4,82
Atatürk Üniversitesi	4	4,82
Çukurova Üniversitesi	3	3,61
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	2,41
Hacettepe Üniversitesi	2	2,41
Bilkent Üniversitesi	2	2,41
Çağ Üniversitesi	2	2,41
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	2,41
Ege Üniversitesi	2	2,41
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	2,41
Kocaeli Üniversitesi	2	2,41
Mersin Üniversitesi	2	2,41
Osmangazi Üniversitesi	2	2,41
Başkent Üniversitesi	1	1,20
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,20
Düzce Üniversitesi	1	1,20
Kafkas Üniversitesi	1	1,20
Ankara Üniversitesi	1	1,20

Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Geri Bildirim Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi

Kayseri Erciyes Üniversitesi	1	1,20
Galatasaray Üniversitesi	1	1,20
Pamukkale Üniversitesi	1	1,20
Sakarya Üniversitesi	1	1,20
Ufuk Üniversitesi	1	1,20
Uludağ Üniversitesi	1	1,20
Yeditepe Üniversitesi	1	1,20
Zonguldak Bülent Ecevit	1	1,20
Toplam	83	100

Geri bildirim ile ilgili tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin bulguların sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde (%18,07) hazırlandığı görülmektedir. Daha sonra ise en çok tez Gaziantep Üniversitesi’nde (%7,23), Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (%6,02) ve Bahçeşehir Üniversitesi’nde (%6,02) hazırlanmıştır. Tablonun geneline bakıldığında bu 83 tez çalışmasının 32 farklı üniversitede çalıştırıldığı anlaşılmaktadır. Hazırlanan tezlerin konu alanlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin konu alanlarına ilişkin bulgular

Konu Alanı	f	%
Yabancı Diller Eğitimi	36	43,37
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	18	21,68
Türkçe Eğitimi	17	20,48
Sınıf Öğretmenliği	2	2,40
Özel Eğitim	2	2,40
Matematik Eğitimi	2	2,40
Fen Eğitimi	2	2,40
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,40
Diğer	2	2,40
Toplam	83	100

Tablo 3 incelendiğinde geri bildirim üzerine hazırlanmış tezlerin en fazla yabancı diller eğitimi konusunda (%43,37) çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca tezlerin bilgisayar ve öğretim teknolojilerinde (%21,68), Türkçe eğitiminde (%20,48), sınıf öğretmenliğinde, özel eğitimde, matematik eğitiminde, fen eğitiminde ve okul öncesi eğitiminde 2’şer (%2,41) lisansüstü tez çalışması hazırlandığı görülmektedir. Diğer kategorisinde yer alan iki tez çalışmasından biri eğitim bilimleri bölümünde hazırlanmış tüm ortaöğretim öğretmenlerini kapsayan bir çalışma diğeri ise farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsayan bir çalışmadır. Tabloda görüldüğü üzere Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi, tarih ve coğrafya eğitimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi alanlarda geri bildirim ile ilgili herhangi bir tez çalışması yürütülmemiştir. Hazırlanan tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular

Tema	Amaç	f	%
Etki	Yazma becerisine etkisi	19	19,59
	Akademik başarıya/öğrenmeye etkisi	16	16,49
	Motivasyona etkisi	3	3,09
	Okuma becerisine etkisi	3	3,09
	Anlama becerisine etkisi	3	3,09
	Konuşma becerisine etkisi	3	3,09
	Özel eğitime etkisi	2	2,06
	Öğreticilerin mesleki gelişimine etkisi	2	2,06

Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Geri Bildirim Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi

	Sınıf içi iletişime etkisi	2	2,06
	Yansıtıcı bir eğitim programının geri bildirim stratejilerine etkisi	1	1,03
Görüş ve Tercih	Öğrenenlerin geri bildirim görüş ve tercihleri	22	22,68
	Öğreticilerin geri bildirim görüş ve tercihleri	10	10,31
	Okul yöneticilerinin geri bildirim görüş ve tercihleri	1	1,03
Karşılaştırma	Geri bildirim türlerinin etkilerine göre karşılaştırılması	6	6,19
	İnanç ve uygulamaların karşılaştırılması	2	2,06
	Öğreticilerin özelliklerine göre geri bildirimlerin karşılaştırılması	1	1,03
Ders kitabı	Ders kitaplarının geri bildirim açısından değerlendirilmesi	1	1,03
Toplam		97	100,00

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamındaki 83 lisansüstü tezin toplam 97 farklı amaca sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaçlar etki, görüş ve tercih, karşılaştırma ve ders kitabı olmak üzere dört farklı tema altında toplanmıştır. Tez çalışmaları en fazla geri bildirimlerin etkisini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmalarda en çok geri bildirimlerin yazma becerisine etkisi (%19,59) ve akademik başarıya/öğrenmeye etkisi (%16,49) ele alınmıştır. Tezlerin amaçlarına yönelik yapılan içerik analizinde ortaya çıkan bir diğer tema ise görüş ve tercihtir. Geri bildirim üzerine hazırlanan tezlerde en çok öğrenenlerin geri bildirim görüşleri ve tercihleri (%22,68) çalışılmıştır. İncelenen tezlerin bazılarında ise geri bildirimler bağlamında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda da en çok geri bildirim türlerinin etkileri (%6,19) karşılaştırılmıştır. Bir çalışmada ise ders kitapları geri bildirim açısından değerlendirilmiştir (%1,03). Hazırlanan tezlerin eğitim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin çalışıldığı eğitim düzeylerine ilişkin bulgular

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	55	60,43
Ortaokul	16	17,58
Ortaöğretim	10	10,98
İlkokul	6	6,59
Okul Öncesi	3	3,29
Lisansüstü	1	1,09
Toplam	91	100

Tezlerin çalışıldığı eğitim düzeyleri analiz edilirken temalar tezlerin örneklem/çalışma grupları dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu sayede verilerin okuyucuya daha açık ve anlaşılabilir olarak sunulması amaçlanmıştır. Bu bölümde açıklanması gereken bir diğer husus ise bazı çalışmalar birden farklı örneklem/çalışma grupları üzerinde yürütülmüştür. Tablo 5 incelendiğinde geri bildirim konusunda çalışılan tezlerin farklı eğitim düzeyleri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Hazırlanan tezlerin en fazla lisans eğitimi (%60,43) üzerinde en az ise lisansüstü eğitimi üzerinde (%1,09) hazırlandığı anlaşılmaktadır. Daha sonra geri bildirim ile ilgili en çok tez ortaokul (%17,58), ortaöğretim (%10,98), ilkokul (%6,59) ve okul öncesi (%3,29) eğitim düzeylerinde hazırlanmıştır. İncelenen tezlerin araştırma desenlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin araştırma desenlerine ilişkin bulgular

Araştırma Deseni	f	%
Deneyisel	40	48,19
Betimsel	31	37,34
Karma	12	14,45
Toplam	83	100

Geri bildirim üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerinin incelendiği

Tablo 6’ya bakıldığında tezlerin en çok deneysel araştırma deseninde hazırlandığı (%48,19) görülmektedir. Diğer tezlerin ise betimsel (%37,34) ve karma (%14,45) araştırma desenlerde hazırlandığı anlaşılmaktadır. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular

Veri Toplama Aracı	f	%
Görüşme	43	35,83
Doküman İnceleme	27	22,5
Başarı Testi	24	20
Ölçek	17	14,16
Gözlem	9	7,5
Toplam	120	100

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının incelendiği Tablo 7’de görüldüğü üzere tezlerde en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme (%35,83)’dir. Ayrıca tezlerde doküman inceleme (%22,5), başarı testi (%24), ölçek (%17) ve gözlem (%9) kullanılmıştır. Tablonun geneli dikkate alındığında 83 lisansüstü tez çalışmasında 5 farklı veri toplama aracı ile toplamda 120 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Geri bildirim eğitim-öğretimde başarıya doğrudan etki eden bir etken olduğu gerçeğinden yola çıkarak hazırlanan bu çalışmada doküman inceleme tekniği ile Türkiye’de eğitim bilimleri literatüründe hazırlanmış 83 lisansüstü tez incelenmiştir. Bu tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de yüksek lisans düzeyi öğrenim doktora düzeyine göre daha yaygındır. Ayrıca doktora eğitim süresinin yüksek lisans eğitimine göre uzun olması, kabul şartlarının daha ağır olması ve öğrencilere psikolojik ve maddi yük getirmesi bu sonuca doğrudan etki etmiş olabilir (Çarkıt, 2019). Araştırmanın bu sonucu doktora düzeyinde tez yazımına hazırlanan genç araştırmacılar için bir ipucu sağlayabilir. Doktora düzeyinde hazırlanacak geri bildirim ile ilgili araştırmalar literatüre daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler kazandırabilir. Araştırma sonucunda geri bildirim ile ilgili tezlerin en çok 2019 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. 2019 yılına kadar araştırma sayılarında düzensiz de olsa belirli bir artış olmuştur fakat 2019 yılında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Bu sonuç bize eğitimde geri bildirim kullanımının öneminin Türkiye’de geç fark edildiğini; bu konuya ancak son 3-4 yıldır bir eğilim olduğunu göstermektedir. Türkiye’deki lisansüstü programlara kayıt olan öğrenci sayılarının giderek artması da bu sonuca dolaylı da olsa etki etmiş olabilir (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise incelenen tezler en çok Gazi Üniversitesi’nde hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi, 1926 yılında Ankara’da kurulmuş Türkiye’nin en köklü üniversitelerinden biridir (Gazi Üniversitesi, 2022). Üniversitenin bu köklü geçmişi akademik anlamda da kendini göstermektedir. Diğer üniversitelere nazaran hem akademik personel, hem de farklı lisansüstü program ve çalışma imkânlarının daha fazla olması araştırmanın bu sonucunu etkilemiş olabilir. İncelenen geri bildirim ile ilgili tezler en çok yabancı diller eğitimi konu alanında hazırlanmıştır. Yeni bir dili öğrenirken konuşma ve özellikle yazma sürecinde düzeltme aşaması çok önemlidir. Düzeltme aşaması dil öğreniminin daha iyi bir düzeye gelmesi için bir takım geri bildirimlerden oluşur (Englert vd., 1991; Chaudron, 1984; Akbaba & Türel, 2016). Dolayısıyla yeni bir dil öğrenme sürecinde geri bildirim yeri ve önemi yadsınamaz. Geri bildirim dil eğitimindeki bu öneminin lisansüstü çalışmalara yansıdığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda dil eğitiminde alanında çalışmaların yoğunlaştığı fakat özel eğitim, temel eğitim, matematik ve fen eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi gibi alanlarda tezlerin sınırlı sayıda hazırlandığı ya da hiç hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yüksek lisans ve doktora düzeyinde farklı anabilim dallarında geri bildirim üzerine tezler hazırlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin en çok lisans düzeyine yönelik olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmacılar için üniversite öğrencilerine ulaşmanın diğer öğrencilere göre daha kolay olması

bu sonuca etki etmiş olabilir. Geri bildirim her öğretim kademesinde başarıya doğrudan etki eden bir etkidir (Hattie & Timperley, 2007). Bu yüzden lisansüstü, ilkökul ve ortaokul gibi farklı eğitim düzeylerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Tezlerde en çok deneysel araştırma deseninin tercih edildiği tespit edilmiştir. Betimsel araştırmaların da azımsanmayacak sayıda olduğu söylenebilir fakat karma desende hazırlanmış tez sayısı oldukça azdır. Bu sonuçtan yola çıkarak hazırlanacak araştırmalarda daha geçerli ve güvenilir değerlendirme imkânı sağlayan (Creswell, 1999) karma araştırma deseninin de kullanılması önerilebilir. Hazırlanan deneysel araştırmalarda farklı geri bildirim türlerinin farklı eğitim-öğretim süreçlerine etkisi araştırılmıştır. Betimsel araştırmalarda ise katılımcıların geri bildirim hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok görüşme kullanılmıştır. Görüşmenin yanında özellikle yazılı geri bildirim konusundaki araştırmalarda doküman inceleme yoğun olarak kullanılmıştır. Araştırmalarda en az kullanılan veri toplama aracı ise gözlemdir. Gözlem bir ortamda veya kuramda araştırılan davranışı detaylı olarak araştırmak ve katılımcıların görüş ve düşüncelerinin uygulamadaki yansımalarını belirlemek için kullanılan bir veri toplama aracıdır (Cohen vd., 2007). Doğrudan etkileşimli bir sürece dayanan geri bildirim üzerine hazırlanacak bir araştırmada gözlem tekniğini kullanmak verilerin kıyaslanmasında dolayısıyla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmada araştırmacıya yardımcı olabilir. Bunun yanında farklı eğitim düzeylerine ilişkin geri bildirim ile ilgili başarı testleri ve ölççekler geliştirilebilir.

Son olarak araştırmada elde edilen sonuca göre geri bildirim üzerine hazırlanan tez çalışmaları en fazla geri bildirimlerin etkisini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmalarda en çok geri bildirim yazma becerisine ve akademik başarıya/öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen araştırma desenlerine ilişkin sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanında araştırmalarda geri bildirime ilişkin görüş ve düşüncelerin belirlendiği, kıyaslamaların yapıldığı çalışmalar da yapılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre geri bildirim kullanımının öğretilmesine ve desteklenmesine yönelik çalışmaların sınırlı sayıdadır. Bu sebeple özellikle öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir. Eğitim-öğretimde etkili geri bildirim kullanımının öğretilmesine ilişkin çalışmalar hazırlanabilir.

Bu araştırmada Türkiye’de eğitim bilimlerinde hazırlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu durum araştırmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu yüzden gelecekte hazırlanacak literatür taraması çalışmasında makaleler ve bildiriler de ele alınabilir. Uluslararası çalışmalar incelenebilir, Türkiye literatürü ile kıyaslama yapılabilir. Bunun yanında bu çalışmada ortaya koyulan sonuçlar dışında araştırmaların daha detaylı incelemesi yapılarak, örneklem sayıları ve araştırma sonuçları da incelenebilir. Araştırmalarda ele alınan geri bildirim türlerine göre sınıflandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, R. S., & Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2024-2040.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayınları.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Kings College School of Education.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Milli Eğitim.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research methods. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brookfield, S. D. (2004). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC journal*, 15(2), 1-14.
- Chase, J. A., & Houmanfar, R. (2009). The differential effects of elaborate feedback and basic feedback on

- student performance in a modified, personalized system of instruction course. *Journal Behavior Education*, 18, 245-265
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth edit). Routledge.
- Coşkun, E. & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geribildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy*. Academic press.
- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede, geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson Helene M. Anthony, L. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American educational research journal*, 28(2), 337-372.
- Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In Knight, P. (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. Staff and Educational Development Series. (pp. 157-166). Kogan.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102–108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.10>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (eds.). (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Gazi Üniversitesi. (2022). *Gazi Üniversitesi Tarihi*. <https://gazi.edu.tr/view/page/169255/gazi-universitesi-tarihi>.
- Glaser, D. (1978). *Crime in our changing society* (p. 555). Holt, Rinehart and Winston.
- Gibbs, T., Brigden, D., & Hellenberg, D. (2006). Feedback: The educational process of giving and receiving. *South African Family Practice*, 48(2), 5-6. <https://doi.org/10.1080/20786204.2006.10873330>
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilir geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 123-149.
- Güneş, E., & Bülbül, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 109-125.
- Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(23), 59-76
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karabilgin, Ö. S., & Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(21), 27-33.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E., & Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geribildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 8(1), 10-20.

- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Köğçe, D., & Baki, A. (2014). Secondary school mathematics teachers’ beliefs about feedback concept, delivery style and timing of feedback. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 767-792.
- Krause, U. M. & Stark, R. (2010). Reflection in example and problem-based learning: effects of reflection prompts, feedback and cooperative learning. *Evaluation & Research in Education*, 23(4), 255-272.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students’ examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback effect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage publications.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing Meaningful Feedback in Courseware. In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 183-195.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-44.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Education is an interactive process consisting of learning, teaching and measurement-evaluation elements. Effective education is not a linear or one-way process, but a process based on mutual dialogue. While the teacher teaches his students what he knows, he learns from his students and a mutual exchange of experience takes place. This shows us that teacher and student are an indistinguishable whole that complements each other in the teaching-learning interaction (Brookfield, 2004; Ramsden, 2003). In the communication that takes place outside the standard information transfer in the classroom, we encounter feedback. Feedback is one of the prominent factors of a successful educational process and forms an important part of this process (Hattie, 2012; Gibbs et al., 2006). By systematically scanning the literature, various features such as years, types, methods, education levels, samples and purposes of previously prepared studies can be revealed. The survey helps to make inferences about how to fill the gaps in the relevant subject and may open new research doors for those who will do research (Gough et al., 2017). Therefore, this study will make an important contribution to the educational sciences literature by determining the trend in the theses on feedback in Türkiye.

The aim of this study, which focuses on postgraduate thesis studies on feedback in the Turkish educational sciences literature, is to examine the Turkish educational sciences literature on feedback.

Materials and Methods: The document analysis technique was used in the research, which was prepared based on the qualitative method. The documents of the research were collected from the Turkish National Thesis Center website. The obtained documents were analyzed by content analysis technique.

Findings: It is seen that the theses prepared on feedback in educational sciences in Türkiye are mostly prepared at the master's level (70%). At the doctorate level, only 14 (16,66%) theses were prepared. It is seen that the theses examined within the scope of the research were prepared between 1996 and 2021. The first thesis about feedback prepared in our country and accessible from the national thesis center is the master's thesis in 1996. Since 1996, it is seen that most thesis on feedback has been prepared in 2019. After 2005, the number of studies gradually increased. Finally, in 2021, a total of 13 theses related to feedback were prepared. Gazi University (18.07%) prepared the most theses on feedback in Türkiye. It is seen that the theses on feedback are studied at different education levels. It is understood that the theses were prepared mostly on undergraduate education (60.43%) and at least on graduate education (1.09%). It is seen that theses are mostly prepared in experimental research design (48.19%). It is understood that other theses were prepared in

descriptive (37.34%) and mixed (14.45%) research designs. The most used data collection tool in theses is the interview (35.83%). In addition, document review (22.5%), achievement test (24%), scale (17%) and observation (9%) were used in theses. Considering the table as a whole, 5 different data collection tools and a total of 120 data collection tools were used in 83 postgraduate thesis studies. These are prepared to determine the effect of feedback at most. In these studies, the effects of feedback on writing skills (19.59%) and academic achievement/learning (16.49%) were mostly discussed. Another theme that emerged in the content analysis for the theses is opinion and preference. In theses prepared on feedback, feedback views and preferences of learners (22.68%) were studied the most. In some of the theses examined, comparisons were made in the context of feedback. In these comparisons, the effects of the most common feedback types (6,19%) were compared. In a study among the thesis studies, textbooks were evaluated in terms of feedback (1.03%).

Discussion: It has been determined that the theses are mostly prepared at the master’s level. This result is not surprising. Because, as in the rest of the world, master’s level education is more common than doctoral level in Türkiye. In addition, the duration and difficulty of doctoral education may have directly affected this result. As a result of the research, it was determined that most of the theses related to feedback were prepared in 2019. Until 2019, there was a certain increase in the number of studies, albeit irregularly, but in 2019 there was a noticeable increase. This result tells us that the importance of using feedback in education was realized late in Türkiye; shows that there has been a trend toward this issue only in the last 3-4 years. The gradual increase in the number of students enrolled in graduate programs in Türkiye may also have indirectly affected this result. It was determined that the theses examined within the scope of the research were mostly prepared for the undergraduate level. The fact that it is easier for researchers to reach university students than other students may have affected this result. Finally, the thesis studies prepared on feedback according to the results obtained in the research were prepared to determine the effect of feedback at most. In these studies, the effects of feedback on writing skills and academic achievement/learning were mostly investigated. This result supports the result of the research designs obtained in the study. In addition, studies were conducted in which opinions and thoughts on feedback were determined and comparisons were made. According to this result of the research, there are limited studies on teaching and supporting the use of feedback.

Conclusion and Suggestions:

- Studies on feedback to be prepared at the doctoral level can provide more comprehensive and in-depth information to the literature.
- It can be suggested that it should be prepared in a mixed research design (Creswell, 1999), which provides a more valid and reliable evaluation opportunity in the studies to be prepared.
- Using the observation technique in research that will be prepared on feedback based on a direct interactive process can help the researcher in comparing the data and thus increase the validity and reliability of the research.
- For this reason, practical studies can be carried out, especially for instructors, teachers and teacher candidates.
- Studies on the teaching of the effective use of feedback in education can be prepared.
- Articles and papers can also be discussed in the literature review study to be prepared in the future.
- International studies can be examined and comparisons can be made with the Turkish literature.
- Apart from the results presented in this study, the sample numbers and research results can also be examined by making a more detailed examination of the studies.
- Feedback handled in studies can be classified according to their types.

İNCELENEN LİSANSÜSTÜ TEZLER

1. BÖTE Lisans Öğrencilerinin Biçimlendirici Geri Bildirime Yönelik Algıları ve Tercihleri ile Bu Algı ve Tercihlerin Öğrenme Yaklaşımlarıyla Olan İlişkisi
2. Geri Bildirime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi
3. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Geribildirim: Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıfta Geribildirim Kullanımının Değerlendirilmesi
4. Irakta Bulunan Lise Düzeyi EFL Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Yazı Derslerinde Geri Bildirim Yapılması Durumundaki Davranışları: Süleymaniye ve Erbil Dosyası
5. İngilizce Öğretmeni Adaylarının İngilizce Yazma Derslerinde Verilen Geri Bildirim Tercihleri

6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi
7. Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi Anadolu Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakülteleri Örneği
8. Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi Konuşma ve Yazma Etkinliklerinde Yapıcı Geribildirim Kullanımı
9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geri Bildirimleri
10. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Kullandıkları Geri Bildirim Stratejilerinin İncelenmesi
11. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri
12. Öğrencilerin Kompozisyon Yazımında Geri Bildirim Tercihlerindeki Değişimin Araştırılması
13. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Sorunsalı: Öğretim Teknikleri (Mizah, Geribildirim, Eğitim Sözleşmesi) Ve Anket Çalışması
14. Iraklı İngilizce Öğretmen ve Öğrencilerinin, Sözel İletişim Becerilerinde Düzeltici Geribildirim Tercihleri
15. Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi
16. İkinci Dilde Yazma Dersi Öğretmenlerinin Orta-Üst Düzey Öğrenci Kompozisyonlarında Bulunan Hatalara Karşı Tutumları ve Geri Bildirim Sağlama Tercihleri: Özel Bir Türk Üniversitesindeki Durum
17. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Farklı Algıları Geri Bildirimleri
18. İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel Düzeltme Geribildirim Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Çalışma
19. Eğitsel Videolardaki Sorulara Yönelik Geri Bildirim Türünün Öğretmen Adaylarının Başarı ve Bilişsel Yüklerine Etkisi
20. İlköğretim İçin Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Geri Bildirim Türlerinin Akademik Başarıya Etkileri
21. Farklı Yazılı Düzeltici Geri Bildirim Türlerinin Yazma Becerisinde Öğrenen Özerkliğine Etkisi
22. Geri Bildirim Çeşidinin ve Kompozisyon Türünün İngilizcede Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi
23. İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltmesinde İpucu ve Geri Bildirim Teknikleri
24. Analitik Geri Bildirim Kriterleri Yoluyula Akran Desteginin Teşvik Edilmesi: Yazmada Öğrenci Derlemine Dayalı Hata Analizi Bakış Açısı
25. Bilgisayar Destekli Öğretimde Farklı Geribildirim Stratejilerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi
26. Web Ortamında Problem Temelli Öğrenmede Farklı Geribildirim Stratejilerinin ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumun Öğrenme Üzerindeki Etkisi
27. Akademik Yazmada Ses Kaydı ile Geri Bildirimin Rolü Üzerine Karma Bir Yöntem Çalışması
28. İkinci Dilde Yazmada Kapsamlı Yazılı Düzeltici Geri Bildirimin Sözdizimsel Doğruluk ve Karmaşıklık Üzerine Etkileri
29. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirimlerinde Teknoloji Destekli Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Etkisi
30. Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamında Eğitsel Ajan ve Geri Bildirim Türlerinin Akademik Başarı, Akış Deneyimi ve Bilişsel Yük Açısından İncelenmesi
31. Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Geribildirim Türü ve Öğrenme Bağlamının Akademik Başarı Ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi

32. Öğretmen Düzeltici Geribildirim ile Yükseköğretim Seviyesi Yazımında Mantıksal Hataların Azaltılması
33. Temel İngilizce Bölümünde Okuyan Hazırlık Öğrencilerine Öğretmen Tarafından Verilen İki Farklı Yazılı Geri Bildirim Yönteminin Karşılaştırılması ve Öğrencilerin Bu Yöntemlere Karşı Tutumları
34. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi
35. Anlatım Bozukluklarının Düzeltmesinde Geri Bildirimin Etkisi
36. Bilgisayar Destekli Öğretimde Geribildirim Türü ve Zamanlamasının Öğrenci Başarısı ve Öğrenmede Kalıcılık Üzerindeki Etkisi
37. Sanal Alıştırma Ortamlarında Doğrulayıcı Geribildirim Kullanımının Motivasyona, Akademik Başarıya ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi
38. Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Genç Öğrencilerin Dilbilgisi Ediniminde Yapı Odaklı Öğretim Yoluyla Düzeltici Geribildirim Etkileri
39. Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
40. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi
41. Yabancı Dilde Yazma Öğretiminde Video Aracılı Akran Geri Bildirimi Etkileşimlerinin Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle İncelenmesi
42. İngilizce Yazma Sürecinde Verilen Geleneksel ve Çevrimiçi Geri Bildirimlerin Karşılaştırılması
43. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi
44. Öğretmen Adaylarına Uygulanan Geribildirim Modelinin Motivasyon ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine Etkisi
45. Özel ve Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Geri Bildirim Stratejilerinin İncelenmesi
46. Eğitim Kurumlarında 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma
47. Türk İngilizce Öğretmenlerinin Yazma Üzerine Geri Bildirim Algıları
48. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Öğretim Planının Anında Geri Bildirim Verilerek ve Anında Geri Bildirim Olmaksızın Sunulmasının Etkililik Yönünden Karşılaştırılması
49. Sürekli Mesleki Gelişim Programında Akran Koçluğu Yoluyla Ders Gözleminin Analizi: Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları, Etkililik ve Geri Bildirim
50. İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında İki Farklı Yazılı Öğretmen Geri Bildirim Prosedürünün İncelenmesi: Form Odaklı ve İçerik Odaklı Geri Bildirim
51. Düzeltici Geri Bildirimin Ürün Dosyasına Dayalı Çalışmalar Aracılığıyla İngilizce Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişimine Katkısı
52. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma
53. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerin Bilgisayar Ortamlı Akran Geri Bildirimdeki Tutumları ve Düzeltme Yazılarındaki Öncelikleri
54. Öğrencilerin Yazılı Geri Bildirim Tercihleri ile Yazma Becerisindeki İlerlemeleri Arasındaki İlişki: Tercih Edilen Yöntem Her Zaman En İyisi Midir?
55. Sesli ve Yazılı Geri Bildirimlerin Öğrenci Memnuniyet ve Başarı Düzeylerine Etkisi
56. Yazılı ve Sözlü Geri Bildirim: Hangisi, Yabancı Dilde Yazma Derslerinde Öğrencilerin Fikirlerini Geliştirmesini Kolaylaştırmaktadır?

57. Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Dilde Yazma Zorlukları ve Öğretmen Geri Bildirim Türleri Hakkındaki Görüş ve Tercihleri Üzerine Bir Araştırma
58. Otomatik Geri Bildirimin Etkililiğinin ve Otomatik Puanlamannın İngilizce Kompozisyon Puanlarının Değişkenliğine ve Güvenirliğine Etkisinin İncelenmesi
59. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreten Öğretim Elemanlarının Sözlü Geri Bildirim Hakkındaki İnanışları ve Uygulamaları
60. Yansıtıcı Bir Eğitim Programının Türk İngilizce Öğretmen Adaylarının Sözlü Geri Bildirim Stratejileri Üzerine Olan Etkileri
61. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Öğretmen Geri Bildirimleri ve Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması
62. Mobil Ortamlarda Alıştırma Uygulama Yazılımlarının İçerik Gönderim Periyotları, Soru Türü ve Geri Bildirim Açısından İncelenmesi: KPSSCELL Örneği
63. Yazılı Geri Bildirim Hakkında Öğretmen Bilişi: Yeni ve Deneyimli İngilizce Öğretmenlerinin İnanış, Tutum ve Uygulamaları
64. Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın, Anlamaya Etkisi
65. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Süreçlerinde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi
66. Aile Eğitimi ve Performans Geri Bildirimlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Bir Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Etkileri
67. Eğitimde Verilen Geribildirim Türleri ve Türkçe Eğitiminde Öğretmenlerin Geribildirim Verme Durumları
68. İngilizceyi Anadili Olarak Konuşan ve Anadili Olarak Konuşmayan Öğretmenlerin Geribildirim Verme Modellerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma
69. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Farklı Geribildirim Stratejilerinin Öğrencilerin Sosyal Bilişsel ve Öğretimsel Bulunuşluk Algıları ile Akademik Başarılarına Etkisi
70. Bir Üniversite Hazırlık Okulunda İngilizce Okutmanlarının Geribildirim Algıları ve Uygulamaları Üzerine Vaka Çalışması
71. Geri Bildirim Destekli Üst Bilişsel İzleme Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi
72. Web 2.0 Araçları Üzerinden Çevrimiçi Geri Bildirim Alışverişinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yazma Tutumları ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi
73. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Mesajlarının Akademik Başarıya Etkisi
74. Akran ve Öğretmen Geri Bildirimlerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Konuşma Performansları ve Konuşma Öz-Yeterlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Analizi
75. Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi
76. Düzeltici ve Dil Farkındalığı Artırılmış Geri Bildirimin Öğrencilerin İkinci ve Yabancı Dil Yazma Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Öğretmenlerin Görüşleri
77. Otomatik Geri Bildirim Sisteminin Uzaktan Yabancı Dil Öğrenenlerin Yazma Etkinliklerindeki Gelişimlerine Katkısının İncelenmesi
78. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yazılı Geri Bildirim Kullanımındaki Tercihleri
79. İngilizce Öğretim Görevlilerinin Ankara'daki Orta Seviye Öğrencilerin Yazılarına Nasıl Geri Bildirim Verileceğine İlişkin Algıları Geleneksel Mi Yenilikçi Mi

80. Öğrenenlerin E-Değerlendirmeye Dayalı Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim Yollarının İncelenmesi
81. Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Geri Bildirim Sürecinin İncelenmesi
82. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Düzeltici Geribildirim Hakkındaki İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişki
83. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Verme Biçimlerinin İncelenmesi